

Königliches Marienstifts-Gymnasium zu Stettin.

Oster-Programm 1892.

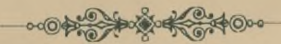
Herausgegeben

von

Dr. Gustav Weicker,

Königl. Gymnasial-Direktor.

Inhalt:



STETTIN.

Druck von Herrcke & Lebeling.

1892.

1892. Progr.-Nr. 141.

Beiträge zur Beantwortung der Frage: Wie sind die Schüler der Untersekunda zur Aufsatzbildung anzuleiten?

In den sechzehn Jahren, während welcher ich deutschen Unterricht erteilt habe, ist es mir allmählich immer mehr als ein Mangel unserer deutschen Lesebücher für die mittleren Klassen entgegengetreten, dass sie Prosastücke von der Art und Ausdehnung der Aufsätze in den betreffenden Klassen teils garnicht, teils in zu geringer Auswahl enthalten. Selbstverständlich verlange ich nicht, dass solche Musterstücke in Sprache, Inhalt und Gedankenentwicklung zu dem Standpunkte eines Knaben oder angehenden Jünglings herabsteigen; schon die Forderung, dass sie Muster sein sollen, schliesst dies aus. Auch weiss ich sehr wohl, dass an dem vorhandenen Prosastoff des Lesebuchs viele der in Betracht kommenden Gesetze einzeln erläutert und mit Erfolg eingeübt werden können. Aber gerade darin, dass sie nur vereinzelt und nicht in dem durch die Art des zu bearbeitenden Themas bedingten Zusammenhange, auch nicht in der durch sie geforderten Vollständigkeit geübt werden können, liegt ein Mangel. Wieviel leichter und lohnender wäre die Arbeit, wenn die Lesebücher reichlich mit solchen Stücken ausgestattet wären, an denen der Lehrer jedesmal alle einschlägigen Regeln im Zusammenhange erläutern könnte, und welche ganz so, wie sie da sind, dem Schüler bei der Anfertigung seiner Arbeiten als Muster dienen könnten! Gerade die eingehende Beschäftigung mit guten Vorbildern, an denen der Schüler in alle die Dinge, welche er bei seinen eigenen Arbeiten zu bedenken hat, praktisch eingeweiht werden kann, ist und bleibt in den mittleren Klassen eins der vorzüglichsten Mittel zu seiner Ausbildung für den deutschen Aufsatz. Denn sie macht ihn, vorausgesetzt, dass ihm das Verständnis der Musterstücke nach allen Richtungen hin genügend erschlossen ist, nicht nur mit den Anforderungen bekannt, welche das neue Thema an ihn stellt, sondern giebt ihm auch zugleich an konkreten Beispielen die Mittel an die Hand, wie er ihnen gerecht werden kann. Schon ein einziger solcher Musteraufsatz zeigt ihm am einfachsten und klarsten und darum auch am wirksamsten, wie er seinen Aufsatz anzufassen und einzurichten hat. Mit Recht wird es daher als ein Mangel unserer Lesebücher bezeichnet, dass sie zu wenig Musteraufsätze der besprochenen Art bieten. Selbst Laien fühlen denselben. „Wozu haben denn", sprach einst der Vater eines Schülers zu mir, „die Knaben so teure Lesebücher, wenn keine Stücke darin stehn, wonach sie sich richten können?" Liegt in diesen Worten auch eine Verkennung des Wertes der im Lesebuch gebotenen Prosastücke und vielleicht sogar das Verlangen nach einer Eselsbrücke, so ist doch nicht zu leugnen, dass etwas Wahres in ihnen enthalten ist.

Noch übler steht jedoch die Sache da, wo ein eigenes Lesebuch überhaupt nicht eingeführt ist, wie z. B. in unserer Untersekunda; denn hier können die Vorschriften, auf deren Befolgung

es bei der Anfertigung eines neuen Aufsatzes ankommt, überhaupt an keinem den Schülern vor Augen liegenden gedruckten Beispiel erläutert werden. Gedeckt werden muss aber dieser Mangel; wodurch also anders als durch eine erhöhte Anspannung der Schüler und eine gesteigerte Thätigkeit und Umsicht des Lehrers bei ihrer Anleitung? Was kann also der Lehrer des Deutschen in Untersekunda thun, diesen Mangel auszugleichen, ja welche Mittel stehen ihm überhaupt zu Gebote, um seine Schüler in möglichst wirksamer Weise zur Anfertigung guter Aufsätze heranzubilden? Zur Beantwortung dieser Frage will die vorliegende Arbeit einige Beiträge liefern, welche aus der Praxis stammen und daher manchem, namentlich demjenigen Lehrer, welcher neu an diesen Unterricht herantritt, willkommen sein mögen. Systematische Vollständigkeit erstrebt sie nicht; sie will vielmehr nur die Aufmerksamkeit auf einige Punkte hinlenken, welche sich dem Verfasser im Laufe der Zeit als wichtig herausgestellt haben und ihm daher einer grösseren Beachtung wert zu sein scheinen, als es hier und da vielleicht der Fall ist.

I.

Da es, wie schon angedeutet, durchaus wünschenswert ist, dass dem Schüler jedesmal, wenn ihm ein Thema neuer Art zur Behandlung gegeben wird, die Forderungen, welche es an ihn stellt, vorher an einem Muster klar gemacht werden, so bleibt dem Lehrer da, wo die Schüler kein Lesebuch mit solchen Musteraufsätzen in Händen haben, nichts übrig, als sich entweder anderswoher geeignete Beispiele zu verschaffen oder sich selber eins auszuarbeiten, es vorzulesen und die nötigen Belehrungen daran anzuknüpfen. Denn ohne eine solche Anlehnung an ein konkretes Beispiel wird entweder die Vorbereitung des Aufsatzes für ihn weit zeitraubender, oder seine Anweisungen bleiben für viele Untersekundaner nur halb verstandene Worte, und ihre Arbeiten fallen dann natürlich nicht nach Wunsch aus, weil unter diesen Umständen die Anfertigung derselben für sie ein Sprung ins Nebelhafte oder gar ins Dunkle ist. Woher in aller Welt sollen denn die Schüler eine klare Vorstellung z. B. von einem Vergleiche oder einer Charakteristik haben, wenn sie dergleichen noch nie gehört oder gelesen haben? Bildet sich nicht in jeder Kunst der Schüler unter Anleitung des Meisters nach Mustern?

Natürlich wird man die Vorbereitung in der Klasse allmählich immer mehr beschränken, um die Schüler nach und nach zu grösserer Selbständigkeit heranzubilden und ihnen die Freude am eigenen Schaffen zu ermöglichen; aber eine Anleitung zur Behandlung der gestellten Themata ist, wie auch die methodischen Bemerkungen in den neuen Lehrplänen S. 17 fordern, unbedingt, und zwar in Untersekunda noch in ausgedehnter Weise, erforderlich, schon deswegen, weil sonst den schwachen Schülern auf dieser Stufe noch allzusehr das Urteil darüber abgeht, ob ihr Aufsatz wenigstens nach Inhalt und Anlage richtig sei. Denn nichts nimmt ihnen die Lust zur Arbeit so sehr, als wenn sie immerwährend in Zweifel schweben, ob das, was sie schreiben, auch Aussicht hat, vor der Kritik zu bestehen.

Die Themata sollen zwar, so fordern es die Lehrpläne und Lehraufgaben vom 6. Januar 1892, leicht gegeben werden, und sicherlich ist jeder Lehrer von vornherein bemüht, seinen Schülern keine Arbeit zuzumuten, die ihre Kräfte übersteigt. Trotzdem wird er gewiss an dem schlechten Ausfall der Arbeiten schon selber erfahren haben, dass ein anscheinend recht leichtes Thema, vielleicht nur, weil es nach manchen Richtungen hin nicht genügend vorbereitet war, den Schülern zu grosse Schwierigkeiten bereitet hatte. Sich vor solchen Vorkommnissen zu schützen, sich selber die Möglichkeit zu verschaffen, dass man den Aufsatz in jeder Beziehung zur Genüge

vorbereite, giebt es eben nur das eine sichere Mittel, dass man ihn sich vorher ausarbeitet. Wie ich meinen Schülern kein Extemporale diktiere, welches ich nicht selber zusammengestellt hätte, ebenso sollte ich ihnen auch keinen Aufsatz aufgeben, den ich nicht zuvor ausgearbeitet oder, wenn es dazu an Zeit fehlte, wenigstens im Grundriss schriftlich entworfen und so bis ins Einzelne durchdacht habe, dass ich genau beurteilen kann, ob er, im ganzen oder in einzelnen Teilen, die Kraft eines mittelmässigen Untersekundaners übersteigt. Schon Th. Becker (Schlawe, Pogr. d. Progymnas. 1882) fordert dies, und seinen Ausführungen (S. 22—24) schliesse ich mich aus vollster Überzeugung an; wie recht er hat, das hat mich die eigene Erfahrung gelehrt.

Denn nicht nur, dass man einzig auf diese Weise sicher entscheiden kann, ob das ausgewählte Thema leicht genug sei, nein, der Nutzen der eigenen Ausarbeitung ist ein weit mannigfaltigerer. Kann ich doch jetzt erst genau sehen, ob die Fassung des Themas hinreichend klar und bestimmt ist, ob es zu eng oder zu weit, ja ob es überhaupt zur Bearbeitung geeignet ist, und bin ich doch jetzt erst in der Lage, den Aufsatz nach allen Richtungen hin zur Genüge vorbereiten zu können. Denn nur so kann ich völlige Klarheit darüber gewinnen, auf welche Punkte ich bei der Vorbereitung das Hauptgewicht zu legen habe, nur so bin ich imstande, durch eingehende Besprechung dieser den Schülern die ermutigende Zuversicht mitzugeben, dass ihr Aufsatz nicht völlig verfehlt sein wird. Mit Sicherheit kann ich nun auch gleich bei der Stoffsammlung, welche anfangs stets mit den Schülern gemeinsam anzustellen ist, ihr Augenmerk auf die Hauptsachen hin- und von den Nebensachen ablenken, weil ich selber nun erst bei jedem einzelnen Punkte klar übersehe, ob er für den Aufsatz von hervorragender oder untergeordneter Bedeutung ist. Auch kann ich sie hierbei schon auf massgebende Gesichtspunkte für die Anordnung des Stoffes hinführen und sie alsdann leicht einen Plan für die Anlage des Ganzen finden lassen, weil ich nun, dank meiner Ausarbeitung, einen genauen Überblick darüber habe, in welchem Verhältnisse die und die Abschnitte zu einander stehen und wie sie sich deshalb am folgerichtigsten an einander fügen werden. Zugleich sehe ich so auch erst genau, wo die Herstellung eines inneren Zusammenhanges zwischen zwei Abschnitten Schwierigkeit bieten wird und welche überleitenden Gedanken sich etwa dafür ergeben. Endlich gewinne ich nur durch die eigene Ausarbeitung „eine sichere Übersicht über den Vorrat von Ausdrücken und Anschauungen, welcher erst eine gebildete Ausführung ermöglicht.“ Becker sieht hierin den wichtigsten Vorteil, und wenn ich ihm auch nicht völlig beistimme, so erkenne ich es doch mit ihm als eine notwendige Aufgabe der Vorbereitung der Aufsätze an, dass der Lehrer seine Untersekundaner wenigstens mit denjenigen Gruppen von Ausdrücken, welche für den bevorstehenden Aufsatz von besonderer Wichtigkeit sind, vertraut mache, damit ihnen bei der Ausarbeitung an den wichtigsten Stellen auch die nötigen Ausdrücke zur Verfügung stehen. Wie das zu machen ist, unterlasse ich hier anzugeben, da ich beim nächsten Abschnitte darauf zurückkomme. Die Befürchtung, dass man ihnen damit die Arbeit allzu leicht mache, hege ich nicht; denn bedenken wir doch, dass die gewöhnlichen häuslichen Aufsätze gerade so wie die Extemporalien keine Examenarbeiten sein sollen, um daran die Fähigkeit und den Standpunkt der Schüler zu prüfen, sondern in erster Linie Übungen zu dem Zwecke, die Schüler ihre Muttersprache richtig und mit einiger Gewandtheit schreiben zu lehren!

II.

Wenn man nun aber mit den neuen Lehrplänen (S. 13) als das „allgemeine Lehrziel“ des deutschen Unterrichts unter anderem die Erlangung einer „Fertigkeit im richtigen mündlichen

und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache" anerkennt, so ergiebt sich, wie mich dünkt, daraus für den Lehrer des Deutschen die weitere, unabweisbare Forderung, in möglichstem Umfange dafür zu sorgen, dass er überhaupt den Schülern nach und nach zum Besitze eines immer grösseren Schatzes von guten Ausdrücken und Redewendungen verhelfe. Auf diese Pflicht, scheint mir, hat man vielfach, weder bei der Vorbereitung der Aufsätze noch sonst im deutschen Unterrichte, nicht das nötige Gewicht gelegt. Sonst würde man nicht bei einer beträchtlichen Anzahl von Schülern einer so grossen Armut an guten Ausdrücken begegnen und einem so bedauerlichen Ungeschick, das, was sie im Sinne haben, angemessen auszusprechen, wie es doch in der That der Fall ist. Diesem Mangel abzuhelfen, bieten sich verschiedene Mittel, zunächst die am Ende des vorigen Abschnittes erwähnte, bei der Vorbereitung der einzelnen Aufsätze anzustellende Sammlung von Ausdrücken. Für eine solche scheint mir das von Becker (a. a. O. S. 23) angewendete Verfahren vorzüglich geeignet. Er wählt, da es natürlich nicht die Absicht sein könne, für den ganzen Aufsatz die Ausdrücke vorzubereiten — dazu würde schon die Zeit nicht ausreichen, und die Selbstthätigkeit des Schülers würde zu kleinen Spielraum behalten —, ein paar Gruppen von Ausdrücken aus, welche für die Ausarbeitung des Stoffes von Bedeutung sind, mögen sie nun im Aufsatze voraussichtlich am häufigsten zur Verwendung kommen, oder mögen sie für den Schüler die grössten Schwierigkeiten enthalten, und welche zugleich für eine Besprechung den anziehendsten Stoff geben. Für diese sucht er ferner eine möglichst grosse Anzahl von Synonymen zusammen, d. h. auch solche, welche zwar dieselbe Sache, aber in ihren verschiedenen Beziehungen zu andern Sachen oder Personen darstellen. Erreiche man hierdurch schon, dass der Schüler nach verschiedenen Standpunkten hingeleitet werde und so die Sache von andern Seiten und in immer neuer Umgebung sehe, so gewinne er dabei eine Fülle von Anschauungen und lerne allmählich, sich eine solche aus eigener Kraft zu verschaffen. Gleichzeitig aber würden ihm auch die mannigfaltigsten Ausdrücke zum Bewusstsein gebracht, die er vielleicht zwar schon kenne, aber noch nicht jedesmal im richtigen Augenblick zur Stelle habe, und es werde ihm dabei klar, wie unendlich reichhaltig unsere deutsche Sprache sei. Diese durch Frage und Antwort gefundenen Ausdrücke könne oder solle der Schüler sich zum passenden Gebrauch aufschreiben, um dadurch vor lästigen Wiederholungen und vor Eintönigkeit bewahrt zu bleiben.

An diese Darbietung von Ausdrücken schliesst Becker bei der Vorbereitung der Aufsätze in Untersekunda noch eine ganz einfach gehaltene Belehrung über die sinnliche Grundlage des sprachlichen Ausdrucks an, und das, wie ich glaube, mit Recht. Unsere Sprache ist ja so unendlich reich an bildlichen Ausdrücken und gebraucht sie zur Bezeichnung der einfachsten Vorgänge so häufig, dass wir sie kaum noch als bildliche Ausdrücke empfinden. Wenn nun der Schüler nicht dazu angehalten wird, ihre „sinnliche Grundlage" zu erkennen und bei der Verwendung der Ausdrücke zu beachten, so gerät er nur zu oft in den Fehler, welchem wir auch bei Erwachsenen häufig noch begegnen, dass er „Ausdrücke, die auf den verschiedensten Anschauungen beruhen, sinnlos zusammenwürfelt." So schrieb kürzlich ein Untersekundaner: „Dies hat seinen Grund auf seiner jetzigen Auffassung von Ehre"; er vermengte also die beiden Ausdrücke ‚seinen Grund haben in etwas' und ‚beruhen auf etwas', weil er das, was den Inhalt des Grundes ausmacht, die Grundlage, und das, was auf dieser ruht, nicht auseinanderzuhalten verstand. Ich habe nicht nötig, noch mehr Beispiele anzuführen; jeder Lehrer des Deutschen bekommt sie in seiner eigenen Praxis reichlich zu lesen. Aber gerade deshalb hat er um so mehr die Pflicht, mit möglichst

wirksamen Mitteln auf ihre Verhütung hinzuarbeiten. Und da kann er in der That kaum etwas besseres thun, als dass er mit Becker seinen Schülern durch Belehrung über die den Ausdrücken zu Grunde liegenden sinnlichen Vorstellungen zugleich die Kraft zur Vermeidung obiger Fehler giebt.

Oft mag der Schüler ja von selber, instinktmässig, das Richtige treffen; aber eine Widerstandsfähigkeit gegen das Verkehrte, mit welcher wir ihn doch ausrüsten müssen, verbürgt das nicht. In doppelter Hinsicht aber möchte ich noch einen Schritt weiter gehn als Becker. Erstens nämlich beruht jenes Ungeschick nicht immer bloss auf Unkenntnis der den sprachlichen Erscheinungen zu Grunde liegenden sinnlichen Anschauungen, sondern überhaupt auf der allgemeinen Unklarheit vieler jugendlichen Köpfe, welche eine richtige, logische Durchführung eines Ausdrucks hindert. So zog z. B. ein Schüler die beiden Sätze ‚In diesem Ausspruch liegt der Beweis, dass er hinsichtlich seines Stolzes eine Umwandlung erfahren hat‘, in den einen zusammen: „In diesem Ausspruche hat sein Stolz eine Umwandlung erfahren“, weil er Beweisendes und Bewiesenes nicht streng von einander schied. Wenn ein anderer schrieb: „Dies hatte auch zur Folge, weshalb er an seiner Ehre Einbusse erlitten zu haben glaubte“, so war an dieser verkehrten Ausdrucksweise seine Unklarheit über die logischen Verhältnisse von Grund und Folge schuld, so dass er die beiden Wendungen, ‚dies hatte zur Folge, dass er . . . .‘ und ‚dies war auch der Grund, weshalb er . . .‘ mit einander vermengte. Und wenn endlich derselbe Schüler kurz darauf sagte: „Auch in dem Punkte hat sich sein Plan durchaus geändert, da er sich jetzt wieder für Manns genug hält, um für Minna alles zu unternehmen“, so beruhte dieses wüste Durcheinander auf seiner Unlust oder wahrscheinlicher auf seinem Unvermögen, die einzelnen Gedanken klar zu Ende zu denken, sie von einander zu unterscheiden und die logischen Beziehungen zwischen ihnen scharf zu erfassen, obwohl diese doch ziemlich einfach waren. Denn er wollte ungefähr folgendes sagen: Auch in einem andern Punkte hat er (Tellheim) sich völlig geändert; da er sich nämlich jetzt wieder für Manns genug hält, um für Minna alles zu unternehmen, so hat er auch seinen früheren Plan (sie nicht zu seiner Gattin zu machen, sondern unthätig in Berlin auf die Wiederherstellung seiner Ehre zu warten) geändert. Ähnliches liest man in den Aufsätzen sehr häufig, und daher muss man, glaube ich, erstens nicht bloss Belehrungen über den sprachlichen Ausdruck in der Weise geben, dass man gewisse Gruppen von Ausdrücken mit den Schülern sammelt und diese letzteren zur Erkenntnis der zu Grunde liegenden sinnlichen Vorstellungen bringt, sondern man muss überhaupt durch Anleitung zur Zerlegung und Unterscheidung und zur Erfassung der logischen Verhältnisse zwischen den einzelnen Gedanken darauf hinarbeiten, dass sie klar denken lernen, um sich klar ausdrücken zu können. Zweitens aber bin ich der Meinung, dass man solche Übungen nicht nur bei der Vorbereitung der Aufsätze, sondern bei jeder passenden Gelegenheit vornehmen muss, so weit die Zeit und der Gang des Unterrichts es gestatten, also z. B. im Anschluss an die Lektüre und bei der Rückgabe der Aufsätze, wo einem die eigens zu diesem Zweck angelegte Fehlerzusammenstellung reichlichen Stoff bietet.

Ein zweites Mittel, der sprachlichen Unbeholfenheit der Schüler abzuhelfen, welches im ganzen wohl noch zu wenig benutzt wird, bietet sich dem Lehrer des Deutschen darin, dass er die Schüler zum fleissigen Lesen anhält und sich um diese ihre Privatlektüre kümmert. Denn bei der hervorragenden Wichtigkeit dieses Bildungsmittels und bei der Bedeutung, welche jetzt dem deutschen Unterricht beigelegt ist und von welcher ich, obwohl eigentlich sogenannter Altphilologe, doch vollkommen überzeugt bin, vermag ich mich durchaus nicht zu der Ansicht zu bekennen, dies sei lediglich Sache des Hauses. Freilich sollte es das überall auch sein, und

Schule und Haus sollten auch hierin sich gegenseitig unterstützen; aber in wie vielen Familien wird denn wirklich darauf gehalten, dass die Kinder fleissig gute Bücher lesen? Nicht einmal in allen denen, wo diese letzteren den Weihnachts- und Geburtstagstisch der Kinder schmücken. Und müssen wir Lehrer nicht die betrübende Erfahrung machen, dass manche Eltern sogar grösseren und körperlich kräftigen Kindern, selbst wenn diese mit Mass Lektüre treiben, sie untersagen, weil sie darin nur ein Mittel zur Zerstreuung und eine Ablenkung von der „notwendigeren Arbeit“ erblicken, den hohen Wert dieser Lektüre also unterschätzen oder gar völlig verkennen? Soll denn der Lehrer des Deutschen solche Schüler ohne Benutzung dieses vorzüglichen Bildungsmittels aufwachsen lassen? Ich meine, nein; sondern so gut er kann, soll er hier helfend eingreifen. Denn gerade in Sekunda, wo der Schüler doch einen freieren und weiteren Blick bekommen soll, wird eine gute Privatlektüre zum unabweisbaren Erfordernis für die Erziehung des Menschen, zu einer, ich möchte sagen notwendigen Ergänzung der übrigen Haus- und Schulbildung, auch hinsichtlich des deutschen Aufsatzes. „Möchten doch alle“, sagt Cholevius in seiner ‚Praktischen Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Briefen an einen jungen Freund,‘ „welche ihre natürliche Steigerung zu einem solchen (der Privatlektüre abgewandten) Wege hintreibt, ernstlich bedenken, dass es mit ihrem Eintritt in Sekunda für sie die höchste Zeit ist, von dieser Einseitigkeit abzukommen!“ Sie werden ja vielleicht auch so „das Zeugnis der Reife erlangen und dennoch sehr unreife Menschen sein. Dies ist aber, insofern es brave und fleissige Jünglinge betrifft, ein sehr trauriges Ergebnis.“ Auch die neuen Lehrpläne fordern (S. 17), dass der Lehrer in der Privatlektüre „die Eigenart des Schülers besonders berücksichtige,“ folglich sich um sie kümmere. Und wenn sie kurz darauf verlangen: „Behufs zweckmässiger Wahl der Privatlektüre muss der Lehrer dem Schüler als Berater helfend zur Seite stehen und vor allem Interesse und Freude an der Sache zu wecken suchen“ und „die auf allen Stufen neben der Dichtung zu pflegende Prosalektüre hat den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers zu erweitern,“ wenn also, sage ich, die Lehrpläne dies ausdrücklich fordern, dabei jedoch für die Klassenlektüre in Untersekunda nur Göthes Hermann und Dorothea, Lessings Minna von Barnhelm und Schillers Jungfrau von Orleans bestimmen, ein eigenes Lesebuch mit Prosastücken aber für diese Klasse nicht eingeführt ist, so ergiebt sich mit Notwendigkeit, dass auch schon in Untersekunda der Lehrer sich um die Privatlektüre der Schüler kümmern muss.

Wie er das thun kann, dafür geben zunächst die Lehrpläne selber zwei Fingerzeige, indem sie fordern, dass der Lehrer den Schüler bei der Wahl mit seinem Rate unterstütze und dass erste Versuche im Vortrag kleiner eigener Ausarbeitungen über Gelesenes in Untersekunda anzustellen sind.

Eine Anregung zum häuslichen Lesen wird es für manchen Schüler auch schon sein, wenn der Lehrer sich ab und zu bei ihm erkundigt, welches Buch er zur Zeit vorhabe, ob und warum es ihm gefalle, oder warum nicht, wie es eingeteilt sei, was sein Interesse darin am meisten erregt habe u. dergl. m. Denn wiederholt dabei betroffen zu werden, dass er zu Hause gar nicht oder ohne Aufmerksamkeit liest, dem wird er, wenn er nicht „ein ganz stupider Bursche“ ist, sich nicht aussetzen.

Ein viertes Mittel endlich, die Schüler zur aufmerksamen Privatlektüre anzutreiben und diese zu kontrollieren, besteht darin, dass man sie nach gehöriger Anleitung dazu anhält, sich ein sogenanntes Sammelbuch anzulegen und fleissig Eintragungen darin zu machen mit Angabe von Titel, Verfasser und Seite. Es empfiehlt sich dies um so mehr, als man dadurch noch andere,

für den deutschen Aufsatz hoch anzuschlagende Vorteile erreicht, die weiter unten besprochen werden sollen.

Schon lange hatte ich mich mit dem Gedanken getragen, die Untersekundaner, welche ich im Deutschen unterrichte, ein solches Buch anlegen zu lassen; erst zu Michaelis vorigen Jahres bin ich, in ganz bescheidenem Rahmen und anfangs noch schüchtern, an die Ausführung gegangen. Da kam mir um Weihnachten jenes obengenannte herrliche Büchlein von Cholevius zu Gesicht, das ich jedem Schüler der höheren Klassen und auch jedem Lehrer des Deutschen, welcher es etwa noch nicht kennen sollte, hiermit auf das Allerwärmste empfehle, und ich fand in dem fünften Briefe desselben (Über den Nutzen eines Sammelbuches und was dasselbe enthalten soll") eine derartige Empfehlung und Bestätigung meiner eigenen Gedanken, dass ich daraus zur Fortführung meines Planes Ermunterung schöpfte, wenn auch Cholevius einen Primaner im Auge hat, ich dagegen vorzüglich an einen Untersekundaner denke. In dieses Sammelbuch soll, um zunächst bei Cholevius zu verweilen, der Schüler zweierlei eintragen, erstens ein möglichst kurzgefasstes, bestimmtes eigenes Urteil über die Schriften, die er gelesen, also etwa eine Beantwortung der einfachen Fragen, weshalb der Gegenstand, die Charaktere, die Handlung für ihn anziehend waren, oder weshalb er dies und jenes anders dargestellt sehen möchte, zweitens solche Stellen, welche sich durch den Gedanken oder die Schönheit der Form oder durch beides auszeichnen. Cholevius legt hierbei, wie man aus seinen weiteren Ausführungen ersieht, begreiflicher Weise das Hauptgewicht auf die wertvollen Gedanken. Für Untersekunda, wo die Schüler sich hinsichtlich des Inhaltes ihrer Aufsätze im Wesentlichen bloss reproduktiv verhalten und wo die Formung der Gedanken, welche ihnen bei Besprechung der Lektüre und bei der Vorbereitung ihrer Aufsätze übermittelt sind, ihre eigentliche Aufgabe bildet, möchte ich gerade die in sprachlicher Hinsicht bemerkenswerten Stellen bevorzugt wissen. Ich meine damit nicht nur diejenigen, welche einen Gedanken in formvollendeter und edler Sprache ausführen, sondern besonders kürzere Ausdrücke und Redewendungen, z. B. solche, welche zu einem Substantiv das passende Verbum, zu einem Verbum die richtige Präposition zeigen, und ähnliche. Denn wie ungeschickt in dieser Beziehung manche Schüler sind, namentlich solche, welche wenig gelesen haben und auch zu Hause nicht recht Gelegenheit finden, ein gutes Deutsch zu hören, ist jedem Lehrer bekannt. Ich besinne mich, um das, was ich meine, nur an einem Beispiele zu erläutern, welches mir eben einfällt, wie ein Schüler zu dem Worte Zumutung, welches er als Objekt verwenden wollte, durchaus nicht das geeignete regierende Verbum finden konnte. Zwar bin ich weit davon entfernt, im einzelnen Falle gleich ein grosses Unglück zu erblicken; aber wenn einem dergleichen in einer einzigen Stunde alle Augenblicke begegnet, dann wird es doch recht störend, obwohl man beim mündlichen Gebrauch der Sprache noch eher über kleine Unebenheiten hinwegsieht. Wie lästig aber wird es erst in den Aufsätzen! Wie holprig sind diese bei einem Schüler, der noch allzu sehr mit dem Ausdruck zu ringen hat; wie zeitraubend und unerquicklich wird für ihn die Ausarbeitung derselben!

Ist also schon aus dem Grunde die Führung eines Sammelbuches wünschenswert, weil sie eine schätzenswerte Ergänzung der oben beschriebenen Übung im Auffinden und Sammeln guter Ausdrücke ist und den Schülern allmählich eine Fülle von guten Redewendungen liefert, ihm mithin die Ausarbeitung seiner Aufsätze erleichtert und immer weniger unangenehm macht, so entspringt doch aus ihr ein noch weit reicherer Nutzen. Indem man nämlich von den Schülern die Abgabe eines eigenen Urteils fordert, zwingt man sie zum aufmerksameren Lesen, erzieht sie

zur Selbständigkeit und Gründlichkeit und schärft ihnen Verstand und Gedächtnis. Hält man sie ausserdem noch dazu an, die wegen ihrer sprachlichen Schönheit und ihres Inhaltes wertvollen Stellen nicht bloss abzuschreiben, sondern auch wiederholt laut zu lesen, so bildet man ihren Sinn für Abrundung des Satzbaues und verschafft ihnen mit der Zeit ein sicheres Gefühl für das Schöne und einen Vorrat von Kenntnissen und Anschauungen, welcher ihnen bei ihren Aufsätzen auch später noch gute Dienste leistet. Diese werden dann nicht mehr einer dürren Landstrecke gleichen, wo man sich vergebens nach einem grünen Baum oder einer duftigen Blume umsieht, sondern zum mindesten einem mit leidlichem Geschmack angelegten und mit Verständnis gepflegten Garten, in welchem es sich aushalten lässt. Ja, „ein solches Sammelbuch ist nicht nur für die Schule, sondern für das ganze Leben ein köstlicher Schatz."

Zu seiner Einrichtung giebt Cholevius keine weitere Anleitung; er meint nur, man solle sich „einen einfachen Bogen Papier zusammenlegen, und wenn derselbe bis zur letzten Seite gefüllt ist, einen zweiten nehmen"; so bekomme man mit der Zeit eine ansehnliche Zahl bereits gefüllter Bogen beisammen, welche dann wohl einen hübschen Einband verdienten. Ich muss gestehen, dass diese Art zu sammeln meinem Gefühle nach ein gar zu buntes Durcheinander geben und dem Schüler das Nachlesen einer bestimmten Gruppen von Gedanken oder Ausdrücken, auf welche es ihm gerade ankommt, allzusehr erschweren würde. Ich möchte daher folgende Einrichtung vorschlagen. Ein nicht zu dünnes Quartheft teilt man sich in drei bis vier Teile. In den ersten werden die Bemerkungen über gelesene Schriften eingetragen in der Reihenfolge, wie man jede gelesen hat. Der zweite, mindestens 24 Seiten umfassende Teil soll die kürzeren Ausdrücke und Redewendungen, möglichst nach Stichworten alphabetisch geordnet, enthalten, jedoch mit der Einschränkung, dass die Synonymen immer auf dieselbe Seite, oder wenn man mehr Raum zur Verfügung hat, auf mehrere Seiten hinter einander geschrieben werden. Im dritten Teil bekommt jede Seite oder auch jede zweite Seite ebenfalls nach dem Alphabet und nach Stichworten eine Überschrift, welche den Inhalt der darunter einzutragenden Gedanken andeutet, z. B. Aufopferungsfähigkeit (Selbstlosigkeit, Uneigennützigkeit), Bescheidenheit, Duldsamkeit, Eigendünkel, Feigheit, Freundschaft, Gehorsam u. s. w. Jede Eintragung wird mit dem Titel des Buches, aus dem sie stammt, und der Seitenangabe versehen, damit man sich gelegentlich wieder von dem Zusammenhange überzeugen kann. Der vierte Abschnitt würde dann zur Aufnahme von allerlei Ergebnissen aus dem Unterricht dienen, z. B. für Bemerkungen über den Bau eines Dramas, über die wichtigsten Grundsätze für die Disposition und Aehnliches.

III.

Noch einen Punkt möchte ich hier zur Sprache bringen, der wohl nicht immer genügend gewürdigt wird, von dessen Wichtigkeit ich mich aber im Laufe des Unterrichts und kürzlich noch wieder durch die Lektüre des Buches von Cholevius überzeugt habe. Wir sind so leicht geneigt, die Ursache der Erscheinung, dass viele Schüler im Gebrauche ihrer Muttersprache sich ungeschickt anstellen, in ihrer augenblicklichen Trägheit und Unlust zum Sprechen zu erblicken, und doch, glaube ich, nicht immer mit Recht. Diese Schüler übersetzen doch, wenn sie sich nur gehörig vorbereitet haben, ihren Schriftsteller leidlich fliessend, sowie sie aber frei sprechen sollen, ist ihnen die Zunge wie gelähmt, sie bringen nur dürftige, zusammenhanglose Brocken heraus, und auch ihre Aufsätze sind meist unbeholfen und arm an Gedanken. Bei den wenigen Schülern, welche im Mündlichen nichts leisten und trotzdem genügende Aufsätze liefern, mag

man allerdings mit Recht die Schuld für das Erstere auf ihre Unlust schieben; bei denjenigen jedoch, welche ein vernünftiges, zusammenhängendes Deutsch weder sprechen noch schreiben können, liegt der Grund tiefer. Oft stehen ihnen zwar im richtigen Augenblick nicht die nötigen Ausdrücke zu Gebote, oft aber trägt ihre mangelhafte Kenntnis des Stoffes oder ihre Unklarheit über den innern Zusammenhang die Schuld. Beim Übersetzen ins Deutsche ist ihnen ja beides, Stoff und Zusammenhang, gegeben, beim freien Sprechen dagegen und beim Aufsatzschreiben sollen sie die einzelnen Gedanken selber finden oder in den richtigen Zusammenhang bringen. Von diesem müssen sie mithin eine klare Vorstellung haben, und eben das ist häufig nicht der Fall, ja häufiger, als man glaubt. Hierin also liegt eine Hauptursache von vielen unbefriedigenden Leistungen. Denn was man nicht weiss, das kann man auch nicht aussprechen. Was also thun? Immer und immer wieder die Schüler zur Erfassung des Zusammenhanges, zur Umspannung des Ganzen anleiten, wie auch die neuen Lehrpläne es als das Ziel der Erklärung von Dichterwerken in Untersekunda hinstellen: „dass das Ganze von dem Schüler als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefasst werde." Um aber den Zusammenhang, der ja unendlich mannigfaltiger Art ist, überall verstehen und festhalten zu können, ist es vor allem nötig, dass bei dem Schüler die Fähigkeit zu beobachten und wahrzunehmen, kurz die Kunst zu sehen entwickelt werde. Und hierin, darauf will ich hinaus, soll jeder Lehrer, vorzüglich der des Deutschen in Untersekunda, wo zuerst grössere Dichterwerke im Zusammenhange durchzunehmen sind, eine seiner wichtigsten Aufgaben erblicken. Wird in den untersten Klassen sogar durch einen eigens dazu bestimmten Anschauungsunterricht mit Recht darauf hingearbeitet, das leibliche Auge der Kinder sehen zu lehren und dadurch ihren Verstand zu entwickeln, so ist es weiter hinauf durchaus nötig, ihr geistiges Auge zu schärfen, um sie an dem Ganzen die Bedeutung des Einzelnen und wieder durch Erfassung des inneren Zusammenhanges des Einzelnen das Ganze und seinen Wert erkennen zu lehren. Beruht doch dieser letztere zum grossen Teil gerade auf dem Geschick, die Vielheit der Teile durch einen verbindenden und zusammenhaltenden Gedanken zu einem organischen Ganzen zu gestalten. Deshalb fordern auch die neuen Lehrpläne, dass „bei dem Lesen grösserer Werke auf der Oberstufe (dabei ist Untersekunda mit einbegriffen) vor allem die leitenden Grundgedanken unter Mitarbeit der Schüler herauszuheben, die Hauptabschnitte und deren Gliederung aufzuzeigen sind und so das Ganze als solches dem Verständnis des Schülers zu erschliessen" ist. Wie sollen aber die Schüler in einem Aufsatz z. B. Rechenschaft davon ablegen können, ob sie ihre Minna von Barnhelm wirklich als ein „in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefasst" haben, wenn sie nicht wenigstens an den einfachsten Dingen den Dichter gewissermassen in seiner Werkstatt belauscht haben, d. h. wenn sie nicht ein Verständnis für seine Kunst bekommen haben, wie sie sich in der Anlage des Dramas, der Charakteristik der Personen, der Schürzung und Lösung des Knotens, in Spiel und Gegenspiel offenbart? Lehren wir sie also sorgfältig achten auf die Pläne des Dichters, die Bedeutung der einzelnen Personen für das Ganze, ihre Beweggründe und Absichten, sowohl die offen ausgesprochenen als die geheimen, auf die Verwerflichkeit oder Rechtschaffenheit, Zweckmässigkeit oder Unzweckmässigkeit ihrer Mittel, die Folgen ihrer Handlungen, ihre Wünsche, Gewohnheiten und Neigungen, auf die Übereinstimmung oder Verschiedenheit zwischen ihren Worten und Thaten, auf ihre Fehler und Tugenden, endlich auf das, was die Entwickelung fördert oder stört, und dergl. mehr. Sind wir auf diese Weise am sichersten vor der Gefahr, dass unser Unterricht sie nicht genügend fessele, so haben wir zugleich den Erfolg, dass die jungen Leute, welche in ihrem kleinen Reiche

in der Schule sehen gelernt haben, später als Männer auch die grosse Welt mit klarem Blick werden auffassen können, und für den deutschen Aufsatz kommt ihnen diese Schärfung ihres Beobachtungsvermögens ganz besonders zu statten. Denn haben sie einerseits die Fähigkeit erlangt, aus den Worten des Dichters überall das Wichtige und Richtige herauszulesen, und anderseits durch klares Erfassen von Sinn und Umfang des Themas eine richtige Vorstellung von der Idee bekommen, welche den ganzen Aufsatz zusammenhält, so ist jenes obengenannte Hindernis aus dem Wege geräumt, und sie werden bei der Stoffsammlung die Einzelheiten, aus denen sie ihren Aufsatz zusammenstellen sollen, sicherer herausfinden. Ebenso werden sie, wenn ihnen die Bedeutung der verschiedenen Gedanken und Gedankengruppen für das Ganze klar ist, den Stoff auch richtig ordnen, die den Zusammenhang herstellenden Wendungen leichter finden und im ganzen sich fliessender ausdrücken.

Um nun den Blick der Schüler zu schärfen, halte man sie, soweit es angeht, auch zu sorgfältiger Beobachtung des Thuns und Treibens der Menschen an, mit welchen sie in Berührung kommen, damit sie an diesen die Beweggründe und Handlungen der in den Dichterwerken auftretenden Personen desto besser verstehen und beurteilen lernen.

IV.

Gute Dienste wird den Schülern ihr geschärftes Beobachtungsvermögen auch dazu leisten, dass sie den Kernpunkt eines Themas sicher erfassen und bei der Ausarbeitung nicht aus den Augen verlieren. Wer den Unterricht längere Zeit gegeben hat, der weiss, mit welcher Beharrlichkeit manche immer wieder in ihren alten Fehler verfallen, alles Mögliche vorzubringen, was nicht zur Sache gehört, oder die durch ihr Thema gebotenen Gesichtspunkte und Beziehungen ausser Acht zu lassen. Ist also ein Thema zur Bearbeitung gestellt, so muss man zuerst dafür Sorge tragen, dass alle Schüler sich über seinen Sinn und Umfang klar werden, d. h. sie müssen genau wissen, was das Thema von ihnen verlangt, worauf es also bei dem Aufsatz ankommt, und über welches Gebiet er sich erstreckt. Das steht zwar in jedem sorgfältig ausgewählten Thema deutlich geschrieben, dennoch ist es den Schülern ausdrücklich einzuschärfen, weil sonst, wie ich aus Erfahrung weiss, manche von ihnen mit einer kaum zu begreifenden Blindheit es einfach übersehen und die durch das Thema gesetzten Schranken, ohne ihren groben Fehler zu ahnen, überschreiten. Bleibt trotz alledem ein Schüler nicht bei der Stange, dann ist ihm dies Vergehen bei der Beurteilung seiner Arbeit um so unnachsichtlicher in Anrechnung zu bringen. Dass der Lehrer das Thema von vornherein möglichst bestimmt fassen und am liebsten in Frageform kleiden, dass er ferner bildliche Ausdrücke desselben bei der Vorbereitung in eigentliche verwandeln lassen muss, ist schon oft genug ausgesprochen.

V.

Die Stoffsammlung soll, wie oben bemerkt, der Lehrer anfangs gemeinsam mit den Schülern vornehmen, schon um diese den Wert derselben kennen zu lehren und ihnen die Scheu davor zu nehmen; denn die meisten wissen gar nicht, dass sie der wichtigste Teil der ganzen Arbeit ist, und haben eine grosse Abneigung dagegen; mögen sie nun überhaupt die Mühe scheuen, oder mögen sie sich einbilden, sie sparten Zeit. Vor allem aber soll der Lehrer den Stoff zum Aufsatze aus dem Grunde in Gemeinschaft mit den Schülern zusammensuchen, weil er gerade hierbei sieht, wo er seine nachhelfende Hand anzulegen und worauf er bei seiner

Anleitung zur Aufsatzbildung sein Hauptaugenmerk zu richten hat. Denn die zum Teil noch recht jungen und unentwickelten Untersekundaner stellen sich, wenn sie aus dem durch das Thema vorgeschriebenen Gebiete den Stoff heraussuchen sollen, dabei wenig geschickt an. Die gleichgültigsten Nebensachen greifen sie auf, und an den ergiebigsten Fundstellen gehen sie ahnungslos vorüber; mit sehenden Augen sehen sie nicht, und selbst wenn sie die geeigneten Stellen aus dem Dichterwerk wirklich herausfinden, so ist es doch oft erstaunlich, wie wenig sie aus diesen herauslesen und wie mangelhaft sie dieselben für ihren Aufsatz zu verwerten verstehen. Aus diesem Grunde betonte ich es vorhin so sehr, dass ihr Beobachtungsvermögen entwickelt werden müsse. Glaubt man, dass das Dichterwerk, aus welchem das Thema entnommen ist, im einzelnen den Schülern nicht mehr gegenwärtig ist, so gibt man es ihnen zu der Stunde, in welcher man die Stoffsammlung anstellen will, noch einmal durchzulesen auf, damit sie das für den Aufsatz Wichtige desto leichter herausfinden. Alsdann macht man sich an die schriftliche Aufzeichnung des Stoffes. Man geht mit ihnen das Dichterwerk, soweit das Thema es fordert, durch und lässt sie die Stellen, welche verwertbar erscheinen, aufschreiben. Bei jeder derselben müssen sie genügenden Platz für weiter folgende ähnlichen Inhalts freilassen und, wenn man will, auch noch einen Rand für nachträgliche Zusätze und für das zu unterstreichende Stichwort, welches den Inhalt der nebenstehenden Aufzeichnung andeutet. Vor allen Dingen aber hat man darauf zu halten, dass sie die ausgiebigen Stellen nicht bloss notieren, sondern bei allen hervorkehren, inwiefern sie von Wichtigkeit sind und was man aus ihnen zur Beantwortung der Themafrage entnehmen kann. Denn darin liegt der Hauptwert einer ausführlich angelegten Stoffsammlung, dass der Schüler nach ihrer Beendigung die an den unterstrichenen ähnlichen Stichworten leicht als zusammengehörig erkennbaren Bemerkungen bloss noch zu ordnen und in logischen Zusammenhang zu bringen braucht, um den Hauptteil seines Aufsatzes im grossen und ganzen fertig zu haben.

VI.

Was die Anordnung des Stoffes betrifft, so halte ich es in Untersekunda nicht mehr für gut, den Schülern eine genaue Disposition vorzuschreiben, denn die schwachen unter ihnen halten diese doch nicht inne, und die besseren fühlen sich dadurch nur eingeengt. Man begnüge sich damit, die Hauptgesichtspunkte durch die Schüler selber finden zu lassen, sie mit den Hauptbedingungen für eine gute Disposition überhaupt bekannt zu machen und in ihnen das Gefühl für sinngemässe und ungezwungene Anordnung zu wecken, und lasse sie das Weitere selber thun. Die Freude am Gelungenen wird für sie alsdann um so grösser und ermutigender sein. Vor allem beseitige man die Einbildung mancher, als gebe es für jeden Aufsatz nur eine einzige gute Disposition, und ermutige sie vielmehr mit der Versicherung, dass jede Anordnung des Stoffes, welche in sich vernünftig und folgerichtig durchgeführt ist, immer ihren Wert hat. Dabei versäume man jedoch nicht, wie bei der Klarlegung des Themas ihnen immer wieder einzuschärfen, dass sie bei jedem Abschnitte nicht nur darüber völlig im Klaren sein und in der vorauszuschickenden Disposition angeben müssen, wovon sie in demselben sprechen, sondern auch in welchem Sinne, auf welches Ziel hinstrebend, sie es thun wollen. Ebenso müssen sie davon eine deutliche Vorstellung haben, in welcher Hinsicht die Beantwortung der Themafrage durch ihn gefördert werde. Es genügt z. B. nicht, dass der Schüler in die Disposition schreibt: „Tellheims falsche Auffassung von der Ehre“, sondern er muss angeben, ob er z. B. nachweisen will, inwiefern diese Auffassung falsch und einseitig ist, oder ob er auseinandersetzen will, woraus sie entspringt, oder was an

ihr tadelnswert ist, oder welche Folgen sie für Tellheim und seine Umgebung oder für die Verwickelung des Stückes hat, und dergleichen mehr. Es empfiehlt sich deshalb, dass die Schüler, wenn irgend möglich, wenigstens bei den wichtigsten Abschnitten der voranstehenden Disposition, sich der Form von Aussagesätzen bedienen und in diesen den Hauptinhalt der betreffenden Teile kurz angeben. Dies gilt auch von der Einleitung und vom Schluss.

VII.

Die Notwendigkeit einer Einleitung hat meiner Meinung nach Laas (d. dtsch. Aufs. i. I, § 55) genügend bewiesen. Wenn man freilich darunter ein umfangreiches, künstlich aufgebauschtes exordium versteht, oder wenn man sie im Aufsatz als einen völlig nebensächlichen und leicht entbehrlichen Teil behandelt, sie also gewissermassen zu einem müssigen Vorspiel herabwürdigt, dann passt auf sie die Antwort, welche in dem Gedichte „Wie schön leuchtet der Morgenstern" der „alte Schnauzbart" dem mit einem Vorspiel beginnenden Organisten gibt: „Dummes Zeug!" Wenn man dagegen aus ihr einen notwendigen Bestandteil des Ganzen macht, indem man durch Erweckung oder Festlegung des Interesses die Aufmerksamkeit des Lesers auf die vorliegende Frage lenkt oder durch Erledigung wichtiger Vorfragen in ihr für das eigentliche Gebäude des Aufsatzes den nötigen Unterbau liefert, dann ist sie mehr als ein überflüssiges Vorspiel. Hat doch jedes Haus sein Fundament, „das auch vor dem Bau des Hauses gelegt wird, in dem man auch nicht wohnt, das nicht der Zweck des Baues, aber seine notwendige Grundlage ist." Beispiele beweisen zwar nichts, aber sie erläutern, und darum füge ich hinzu: Wer in die eigentliche Wohnung eintreten will, muss zuvor durch die Hausthür und über die Hausflur gehen, und wer z. B. in dem Berliner Panorama das alte Rom zu sehen wünscht, der muss erst einen dunklen Gang durchschreiten, um sich von der Zerstreuung durch die Aussenwelt zu sammeln und Geist und Auge in die richtige Stimmung zu versetzen. Bleiben wir also dabei, eine gute Einleitung zu fordern, wiewohl oder vielmehr gerade weil dem Schüler bei seinen Aufsätzen in der Regel nichts so sauer fällt wie sie. Aber wie helfen wir ihm, das ist die Frage, über diese Schwierigkeit hinweg? Zunächst ist ihm an Musterbeispielen zu zeigen, was für einen Zwek eine Einleitung hat und was sie daher enthalten muss. Damit ist ihm aber im Anfange noch nicht viel geholfen; ein Untersekundaner wird so immer noch seine liebe Not haben, in jedem einzelnen Falle die passenden Gedanken zu finden. Daher ist es nötig, ihm hierzu leicht fassliche und praktische Winke zu geben, deren Befolgung ein Gelingen verbürgt oder doch leicht ermöglicht. Seit längerer Zeit befolge ich hierzu eine Methode, welche sich mir als recht zweckdienlich erwiesen hat, da selbst schwache Schüler mit ihrer Hilfe allmählich einen richtigen Begriff von einer Einleitung bekommen und eine solche finden lernen. Zuerst zeige ich ihnen an Beispielen, wie eine Einleitung im Wesentlichen aus drei Teilen besteht, dem meist allgemeineren Gedanken, von welchem man ausgeht, dem Übergange zum Thema (constitutio causae), mit welchem notwendig jede Einleitung schliessen muss, und dem verbindenden Gedanken zwischen beiden. Nachdem sie dann gelernt haben, in dem Thema die als bekannt vorausgesetzten Begriffe zu erkennen im Gegensatz zu denjenigen, welche erst im Aufsatze selber besprochen werden sollen, lasse ich sie die Einleitung von ihrem Ende aus rückwärts aufbauen. Als Erstes müssen sie also den Übergang zum Hauptteil feststellen, weil sie diesen fast wörtlich aus dem Thema entnehmen können. Durch Fragen, welche sich im Anschluss an ihn und an die sonst noch im Thema als bekannt geltenden Begriffe leicht ergeben und die ich entweder selber stelle oder im Laufe der Zeit auch von den Schülern stellen lasse, finden wir den verbindenden Gedanken

und auf dieselbe Weise, wieder rückwärts fragend, auch den Ausgangspunkt. So schaffen wir uns das Skelett der Einleitung, die Hauptgedanken, welche dann nur noch weiter ausgestaltet und, wenn nötig, in Zusammenhang gebracht werden müssen. Die ganze Sache ist so einfach und leicht, dass auch die minder begabten Schüler sich rege daran beteiligen und an dem Gelingen lebhafte Freude empfinden. Denn was ihnen sonst viel Kopfzerbrechen machte und dennoch oft misslang, das sehen sie auf diese Weise ohne grosse Mühe ganz natürlich zustande kommen, und sie gewinnen die Überzeugung, dass sie auch ohne fremde Hilfe eine Einleitung fertig bringen werden. Ein Beispiel möge das Gesagte erläutern. Das Thema sei: Wie bewahrheitet sich der Ausspruch Schillers „Die Elemente hassen das Gebild' der Menschenhand?“ Den Übergang zum Hauptteil entnehmen wir, wie gesagt, aus dem Thema; er würde etwa lauten:

III. Untersuchen wir, wie sich dieser Ausspruch bewahrheitet.

Welcher Ausspruch? — „Die Elemente . . . . “ — Wer thut den Ausspruch? — Schiller. — Wo? — In seinem Liede von der Glocke. — Demnach der verbindende Gedanke:

II. Schiller thut in seinem Liede von der Glocke den Ausspruch: „Die Elemente . . . .“

Hiernach hassen also die Elemente das, was der Mensch mit seiner Hand schafft, d. h. sie suchen es zu zerstören, sind mithin seine Feinde? — Ja. — Sind sie denn nur seine Feinde? — Nein. — Wieso nicht? — Sie sind ihm auch wieder sehr nützlich. — Woran sehen wir das? — Z. B. an den Schiffen, welche der Wind oder der Wasserdampf treibt, an den Maschinen, welche wir in jeder grösseren Werkstatt finden. — Damit hätten wir ungefähr folgenden Gedanken für den Anfang gefunden:

I. Wer eine grössere Werkstatt betritt oder die vom Winde oder durch die Dampfmaschinen in Bewegung gesetzten Schiffe betrachtet, nimmt wahr, wie die Elemente den Menschen in seiner Arbeit unterstützen und ihm unentbehrlich sind.

An diesen Gedanken fügen wir nunmehr jenen zweiten vermittelst der Konjunktiou trotzdem; das entdecken die Schüler ohne Mühe, und hieran — auch das wird ihnen nicht schwer zu finden — mit daher den dritten, und die Einleitung ist so gut wie fertig. „Aha,“ mag hier mancher denken, „also die berühmte Sokratische Methode, die schon Fritz Reuter so herrlich verspottet hat.“ Allerdings so etwas von Sokratischer Methode, aber doch nicht die, welche der humorvolle Mecklenburger geisselt! Diese letztere beruht auf reiner Willkür; hier aber entwickelt sich in durchaus natürlicher Weise eins aus dem andern; willkürlich aus der Luft gegriffen ist dabei nichts! Die Fragen, welche sich ungezwungen darbieten, sind ausserdem so mannigfaltig, dass ihre Benutzung oft zu ganz verschiedenen Einleitungen führen wird. So könnte man bei unserem Thema auch wohl solche Fragen stellen, welche näher auf das Schillersche Gedicht und den Zusammenhang, in welchem jener Ausspruch gethan wird, eingehen, und man würde so ebenfalls auf einen gut verwendbaren Anfangsgedanken kommen. Gerade in dieser Mannigfaltigkeit liegt ein Vorteil: sie mindert das Mechanische und Schablonenhafte; denn sie gestattet die Möglichkeit, unter Verschiedenem zu wählen. Und sollten solche Einleitungen anfangs wirklich ein wenig stereotyp ausfallen, was thuts? Nach einiger Übung werden die Schüler es schon lernen, sich freier zu bewegen. Es soll ja auch nicht ewig so weiter getrieben werden. Für den Anfang in Untersekunda aber, das weiss ich aus meiner Praxis, ist diese Methode sehr hilfreich. Wer tanzen will, muss erst die einzelnen Schritte lernen, und wer schön spielen will, muss zuvor die nötigen Griffe sicher haben.

Die Frage, ob man bei der Anfertigung der Aufsätze mit der Einleitung beginnen soll, ist weder unbedingt zu bejahen noch zu verneinen. Sicherlich soll man die Stoffsammlung für den

Hauptteil vorher machen, weil man erst dann den ganzen Inhalt der Arbeit übersieht und die Einleitung doch auf diesen, nicht nur auf einen Teil davon zugeschnitten werden muss. Alsdann mag man an die Einleitung gehen. Will sie noch nicht glücken, so warte man damit getrost bis nach Ausarbeitung des Hauptteils, weil man während derselben oft noch auf Gedanken stösst, welche sich für jene verwerten lassen.

VIII.

Wie ich für die Einleitung eingetreten bin, so möchte ich, obschon mit geringerem Nachdruck, mich auch für einen besonderen Schluss aussprechen. Ein Aufsatz soll ja einem eingerahmten Bilde gleichen; fehlt aber der Schluss, so hat der Rahmen eine Lücke. Ein plötzliches Abbrechen erzeugt in dem Leser ein gewisses Gefühl von Unbehaglichkeit und Unbefriedigtsein, und ein solcher Aufsatz hat, wie Cholevius sagt, wohl ein Ende, aber keinen Schluss, d. h. keinen richtigen Abschluss. Freilich kann ich mich nicht für den sogen. paränetischen Schluss begeistern, weil es sich, wie schon oft gerügt, komisch ausnimmt, wenn Schüler im Aufsatze den Moralprediger spielen wollen, auch nicht sonderlich für den rekapitulierenden, da es hierzu bei einem Untersekundaner schon einer besonderen Gewandtheit bedarf, um nicht bloss eine müssige Wiederholung zu geben. Wohl aber halte ich für recht wünschenswert einen solchen Schluss, in welchem im Hinblick auf das Ergebnis des Aufsatzes eine sich naturgemäss aus demselben ergebende anregende Frage oder eine weitere Folge kurz besprochen wird. Denn hierdurch wird in engstem Zusammenhang mit dem Thema ein weiterer Ausblick eröffnet, welcher rückwirkend wiederum dem Ganzen einen befriedigenden Abschluss giebt.

IX.

Ich komme zu dem letzten Punkt, den zu besprechen ich mir vorgenommen hatte; er betrifft die weitere Verwertung der Aufsätze für den deutschen Unterricht. Vielfach werden diese, wenn sie korrigiert, besprochen und verbessert sind, als abgethane Sache behandelt. Damit kann ich mich nicht einverstanden erklären. Machen wir es denn mit unseren fremdsprachlichen Extemporalien und Exerzitien ebenso? Liegt nicht vielmehr der grösste Nutzen dieser Arbeiten darin, dass sie nach der Verbesserung von den Schülern, wie man es nennt, retrovertiert werden? Eine ähnliche Retroversion, natürlich mutatis mutandis, muss, so meine ich, auch mit den deutschen Aufsätzen vorgenommen werden, nachdem der Lehrer die Verbesserungen durchgesehen hat. Vornehmlich bei den schwächeren Schülern muss der Lehrer sich überzeugen, ob sie wirklich eingesehen haben, warum dies und jenes in ihrem Aufsatze verkehrt war, und ob sie in der That wissen, wie sie hätten schreiben sollen. Ich denke dabei nicht bloss an Verstösse gegen Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik, welche ja leider bei manchen Untersekundanern immer noch eine bedenkliche Rolle spielen und oft das Gut oder Genügend verhindern, sondern vielmehr an Vergehen gegen die Anordnung, gegen eine richtige Gedankenführung und Gedankenverbindung, gegen die Wortstellung und den Ausdruck. Es ist nicht genug, wenn die Schüler die Fehler in ihren Heften verbessern, sondern sie müssen sich das Richtige zu eigen machen. Ein Mittel, dies zu erreichen, besteht z. B. darin, dass man diejenigen, welche eine schlechte Arbeit geliefert haben, diese noch einmal machen und, wenn sie gelungen ist, als mündlichen Vortrag halten lässt.

Zum Schluss gestatte man mir eine kurze Beantwortung der Frage, welche gewiss mancher Leser schon lange auf dem Herzen hat, woher man die Zeit nehmen soll, um alle obigen For-

derungen zu erfüllen. Dass diese an die häusliche Thätigkeit des Lehrers hohe Anforderungen stellen, leugne ich nicht. Aber es bleibt ja bei dem hoffentlich erreichten besseren Ausfall der Arbeiten der Lohn nicht aus, dass die Durchsicht weniger Zeit erfordert, und die durch die neuen Lehrpläne bewirkte Verminderung anderweitiger Korrekturen und Ausarbeitungen von Extemporalien wird vielleicht auch demjenigen, welcher bisher beim besten Willen die nötige Zeit nicht erübrigen konnte, es ermöglichen, dass er von Ostern ab sie finde. Den Einwurf jedoch, dass in der Klasse die Zeit zu den von mir empfohlenen Übungen fehle, kann ich im Hinblick auf die Zukunft, wo die lange ersehnten drei Stunden zu Gebote stehen und ausserdem das Pensum in der Lektüre von vier auf drei grössere Dichterwerke herabgesetzt ist, nicht gelten lassen. Man muss mit jenen Übungen nur nicht zu sehr in die Breite gehen. Auch dann wird freilich in den Unterrichtsstunden für den Lehrer die Mühe anfänglich nicht gering sein. Indessen verliere er nicht die Geduld! Allmählich werden auch die Früchte schon reifen, und ergeben wird sich, so hoffe ich, „ein Lohn, der reichlich lohnet.“

Dr. Hoppe.

Nachrichten über das Marienstifts-Gymnasium

aus dem

Schuljahr von Ostern 1891 bis Ostern 1892.

I. Allgemeine Lehrverfassung.

1. Lehrgegenstände und Stundenzahl.

(* bezeichnet Lehrstunden, welche fakultativ oder auf eine Auswahl von Teilnehmern beschränkt sind.)

Lehrgegenstände.	Vorschule. 3 O.	3 M.	2[2]) O.	2[2]) M.	1[3]) O.	1[3]) M.	Sa.	VI O.	VI M.	V O.	V M.	IV O.	IV M.	IIIb O.	IIIb M.	IIIa O.	IIIa M.	IIb O.	IIb M.	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religionslehre (ev.)	3		3	3	3	3	15	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32
Deutsch	6[1])		7	7	7	7	34	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2[4])	3	3	34(+2)
Lateinisch	—		—	—	—	—	—	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	8	8	8[4])	8	8	130(+8)
Griechisch	—		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7	7	7	7	7	7	7[4])	6	6	61(+7)
Französisch	—		—	—	—	—	—	—	—	4	4	5	5	2	2	2	2	2	2	2[4])	2	2	36(+2)
*Hebräisch	—		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2*			2*		4*
*Englisch	—		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2*		2*			2*		6*
Geschichte und Geographie	—		—	—	1	1	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	47
Rechnen und Mathematik	4		4	4	4	4	22	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4[4])	4	4	56(+4)
Naturbeschreibung	—		—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2*					20+2*
Physik	—		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	10
Schreiben	5[1])		4	4	4	4	21	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8
Zeichnen	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2*				2*					12+4*
Turnen	—	—	2		2		4	2	2	2	2	2	2	2		2		2		2			20
Singen	—	—	2		2		4	2	2	2	2	2*											8+2*
Summa	18		20	20	21	21	102	32	32	34	34	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	474(+23)
			+2		+2							+2*		+4*		+6*[5])		+10*[5])					+18*

[1]) Schreiben und Lesen verbunden. [2]) Im W. bis auf Rechnen kombiniert. [3]) Im W. bis auf Rechnen und 4 St. Sprachlehre vereinigt. [4]) In 2 Cötus getrennt. [5]) Fakultative Lehrfächer darf kein Schüler der Oberklassen gleichzeitig mehr als zwei — zu je 2 Stunden — benutzen; der Chorgesang zählt dabei nicht mit.

2. Verteilung der Stunden unter die Lehrer.

Siehe die umstehenden Tabellen. — Vertretungen s. in den Anmerkungen am Schluss der Tabellen und bezw. in der Chronik.

a) Verteilung der Stunden unter die Lehrer im Sommerhalbjahr 1891.

No.		Namen.	Ord.	Ia.	Ib.	IIa. 1	IIa. 2	IIb. M.	IIb. O.	IIIa. M.	IIIa. O.	IIIb. M.	IIIb. O.	IV. M.	IV. O.	V. M.	V. O.	VI. M.	VI. O.	Vorschule. 1 M.	Vorschule. 1 O.	Vorschule. 2 M.	Vorschule. 2 O.	Vorschule. 3 M.	Vorschule. 3 O.	Sa.
1.		Direktor Dr. **Weicker**	I a.	2 Religion 8 Latein	2 Religion																					12
2.	Oberlehrer.	1. Professor **Pitsch**	I b.	6Griechisch	8 Latein 2Griechisch	6 Englisch in 3 Abteilungen																				16 u. 6
3.		2. **Jobst**	II b. M.	2 Deutsch 2 Hebräisch		2 Religion 2 Hebräisch		2 Religion 8 Latein	2 Religion																	21
4.		3. Dr. **Schmolling**	II a. 1.	4 Turnen in 2 Abteilungen	4Griechisch	2 Deutsch 8 Latein		3 Griechisch																		21
5.		4. Dr. **Loewe**	II a. 2.			7Griechisch 2 Französ.	8 Latein 2 Französ.		2 Französ.																	21
6.		5. Dr. **Wienke**	—	4 Mathem. 2 Physik	4 Mathem. 2 Physik		4 Mathem.			3 Mathem.	3 Mathem.															22
7.		6. Dr. **Walter**	II b. O.		3 Deutsch		2 Deutsch 2 Griechisch		8 Latein 3Griechisch 3 G. u. Ggr.																	21
8.		7. Dr. **Weise**	III a. O.						2 Deutsch 4Griechisch		2 Deutsch 9 Latein		2 Deutsch 2Geschicht.													21
9.	Ordentliche Gymnasial-Lehrer.	1. Dr. **Hoppe**	III a. M.				5Griechisch	2 Deutsch 4Griechisch		2 Religion 9 Latein																22
10.		2. Dr. **Ifland**	III b. M.	3Geschichte	3Geschichte							2 Religion 2 Deutsch 9 Latein 2 Geschicht.			2 Geograph.											23
11.		3. (Dr. **Knaack** beurlaubt) Vertr.: Schulamts-Kandidat **Retzlaff**	VI. O.											4 G. u. Ggr.		3 G. u. Ggr.	2 Geograph.		3 Deutsch 9 Latein 3 G. u. Ggr.							24
12.		4. **Tiebe**	—			4 Mathem. 2 Physik		4 Mathem. 2 Physik	4 Mathem.	2 Naturk.	2 Naturk.	2 Naturk.	2 Naturk.													24
13.		5. **Leitritz**	III b. O.	2 Französ.	2 Französ.						2 Religion 2 Französ.		2 Religion 9 Latein				4 Französ.									23
14.		6. Dr. **Schulz**	IV. O.			3 Geschichte		3 G. u. Ggr.		7Griechisch					2 Religion 2 Deutsch 9 Latein											23
15.		7. Dr. **Wehrmann**	IV. M.								3 G. u. Ggr.		7Griechisch	2 Religion 2 Deutsch 9 Latein												23
16.		8. **Huth**	V. M.					2 Französ.	4 Turnen in 2 Abteilungen	2 Französ.		2 Französ.	2 Französ.			2 Deutsch 9 Latein										23
17.	Wissenschaftl. Hülfslehrer.*)	Dr. **Wellmann**	V. O.											5 Französ.		2 Turnen	2 Religion 2 Deutsch 9 Latein 1 Geschicht. 2 Turnen									23
18.		Dr. **Sorof**	—								7Griechisch				2 Religion 5 Französ.	2 Religion 4 Französ.			3 Religion							23
19.	Semin.-Mitglied.	**Engel**	VI. M.															9 Latein 1 Geschicht.								10
20.		**Wöhlermann**	—									7Griechisch						3 Religion								10
21.		Dr. **Krause**	—							2 Deutsch 3 G. u. Ggr.								3 Deutsch 2 Geograph.								10
22.		Dr. **vom Hofe**	—						2 Physik			3 Mathem. 1 Geograph.	3 Mathem. 1 Geograph.													10
23.	Elementar- u. technische Lehrer.	Gymn.-Elementar-Lehrer **Müller**	—	(2 Naturwissenschaft)								4 Turnen in 2 Abteilungen		4 Mathem. 2 Naturk.	4 Mathem. 2 Naturk.	4 Rechnen 2 Naturk.	4 Rechnen 2 Naturk.									28 u. 2
24.		Schreib- u. Vorschullehrer **Neukirch**	1 M.													2 Schreiben	2	2	2	15	4 Schr.					27
25.		Gesanglehrer **Jeltsch**	—								2 Chorgesang					2 Singen	2	2	2	2 Singen		2				14
26.		Zeichen- u. Vorschullehrer **Rieck**	1 O.	2 Zeichnen						2 Zeichnen				2 Zeichnen	2	2	2	2	2		3 Rel. 7 Dt. 1Geog.					27
27.		Elementar- u. Vorschullehrer **Strey**	2 O.																4 Rechnen 2 Naturk.	2 Turnen 2			18			28
28.		Turn- u. Vorschullehrer **Kay**	2 M.															4 Rechnen 2 Naturk. 2 Turnen 2				18				28
29.		Vorschullehrer **Voigt**	3 komb.																	4 Rechnen	4			2 Rechnen 2 16		28
		*) Dazu freiw. Hülfslehrer Dr. **Kausche**	—							(2 Ovid)					2 Geschicht. (2 Geogr.)											

b) Verteilung der Stunden unter die Lehrer im Winterhalbjahr 1891/92.

No.		Namen.	Ord.	Ia.	Ib.	IIa. 1	IIa. 2	IIb. O.	IIb. M.	IIIa. O.	IIIa. M.	IIIb. O.	IIIb. M.	IV. O.	IV. M.	V. O.	V. M.	VI. O.	VI. M.	Vorschule. 1 O.	1 M.	2 O.	2 M.	3 O.	3 M.	Sa.
1.		Direktor Dr. **Weicker**	Ia.	2 Religion 8 Latein	2 Religion																					12
2.	Oberlehrer.	1. Professor **Pitsch**	Ib.	6Griechisch	8 Latein 2Griechisch	6 Englisch in 3 Abteilungen																				16 u. 6
3.		2. Professor **Jobst**	IIb. M.	3 Deutsch	2 Hebräisch	2 Religion 2 Hebräisch		2 Religion	2 Religion 8 Latein																	21
4.		3. Dr. **Schmolling**	IIa. 1	2 Turnen	4Griechisch	8 Latein 2 Deutsch 2 Turnen			3Griechisch																	21
5.		4. Dr. **Loewe**	IIa. 2			7Griechisch 2 Französ.	8 Latein 2 Französ.	2 Französ.																		21
6.		5. Dr. **Wienke**	—	4 Mathem. 2 Physik	4 Mathem. 2 Physik		4 Mathem.			3 Mathem.	3 Mathem.															22
7.		6. Dr. **Walter**	IIb. O.		3 Deutsch		2 Deutsch 2Griechisch	8 Latein 3Griechisch 3 Geschicht.																		21
8.		7. Dr. **Weise**	IIIa. O.					4Griechisch 2 Deutsch		2 Deutsch 9 Latein		2 Deutsch 3 G. u. Ggr.														22
9.	Ordentliche Gymnasial-Lehrer.	1. Dr. **Hoppe**	IIIa. M.				5Griechisch		2 Deutsch 4Griechisch		2 Religion 9 Latein															22
10.		2. Dr. **Ifland**	IIIb. M.	3 Geschicht.	3 Geschicht.								2 Religion 2 Deutsch 3 G. u. Ggr. 7 Latein	2Geschichte 2 Geograph.												24
11.		3. (Dr. **Knaack** beurlaubt) Vertr.: Schulamts-Kandidat **Retzlaff**	VI. O.												4 G. u. Ggr.	2 Geograph.		3 Religion 3 Deutsch 9 Latein 3 G. u. Ggr.								24
12.		4. **Tiebe**	—			4 Mathem. 2 Physik		4 Mathem. 2 Physik	4 Mathem. 2 Physik	2 Physik	2 Physik	2 Naturk.														24
13.		5. **Leitritz**	IIIb. O.	2 Französ.	2 Französ.					2 Religion 2 Französ.		2 Religion 9 Latein				4 Französ.										23
14.		6. Dr. **Schulz**	IV. O.			3 Geschichte			3 Geschicht.		7Griechisch			2 Deutsch 9 Latein												24
15.		7. Dr. **Wehrmann**	IV. M.							3 G. u. Ggr.		7Griechisch			2 Religion 2 Deutsch 9 Latein											23
16.		8. **Huth**	V. M.					2 Turnen	2 Französ.	2 Turnen	2 Französ.						2 Dt. 9 Lat. 4Fr. 1Gesch.									24
17.	Wissenschaftl. Hülfslehrer.*)	Dr. **Wellmann**	V. O.										7Griechisch			(2 Religion) 2 Deutsch 9 Latein 2 Turnen	2 Turnen									24
18.		Dr. **Sorof**	—							7Griechisch		2 Französ.	2 Französ.	2 Religion 5 Französ.	5 Französ.											23
19.	Semin.-Mitglied.	**Engel**	VI. M.																9 Latein 1 Geschicht.							10
20.		Dr. **Krause**	—								2 Deutsch 3 G. u. Ggr.								3 Deutsch 2 Geograph.							10
21.		Dr. **vom Hofe**	—									3 Mathem.	3 Mathem. 2 Naturk.				2 Geograph.									10
22.		Dr. **Thiele**	—										2 Latein			2 Religion 1 Geschicht.	2 Religion		3 Religion							10
23.	Elementar- u. technische Lehrer.	Gymn.-Elementar-Lehrer **Müller**	—	(2 Naturwissenschaft)								4 Turnen in 2 Abteilungen		4 Mathem. 2 Naturk.	4 Mathem. 2 Naturk.	4 Rechnen 2 Naturk.	4 Rechnen 2 Naturk.			1 O.	1 M.	2 O.	2 M.	3 O.	3 M.	28 u. 2
24.		Schreib- u. Vorschullehrer **Neukirch**	1 M.													2 Schreiben	2	2	2	7	8	4 Schreiben				27
25.		Gesanglehrer **Jeltsch**	—								2 Chorgesang					2 Singen	2	2	2	2 Singen		2				14
26.		Zeichen- u. Vorschullehrer **Rieck**	1 O.	2 Zeichnen						2 Zeichnen				2	2	2 Zeichnen	2	2	2	4Rchn. 4 Sprl.		4Rchn.				28
27.		Elementar- u. Vorschullehrer **Strey**	2 komb.															4 Rechnen 2 Naturk.		2 Turnen 2	4Rchn.	3 Religion 7 Deutsch	4 Rchn.			28
28.		Turn- u. Vorschullehrer **Kay**	3 komb.															2 Turnen 2	2 Naturk. 4 Rechnen					18		28

*) Dazu freiw. Cand. Dr. **Kausche** und seit Neujahr in Vertretung Dr. **Schreiber**, s. Anmerkungen.

Anmerkungen zur Lektionsverteilung. (Vgl. Chronik.)

A. Im Sommerhalbjahr 1891 gingen während der militärischen Dienstleistung des Gymn.-L. Dr. Schulz die Geschichtsstunden desselben in IIA an den Direktor, (1 St. zu Physik an Gymn.-L. Tiebe), in IIbM an Oberlehrer Dr. Walter über: der griechische Unterricht in IIIaM kam an Kand. Wöhlermann, der Unterricht in IV an Dr. Kausche.

B. Im Winter war nach dem Ausscheiden des Dr. Sorof zu Neujahr der Unterricht desselben anderweitig unterzubringen. Dr. Kausche, der bis dahin freiwillig in IIIaO 2 St. Ovid, in IV O 2 St. Geschichte und 1 St. Siebelis gegeben hatte, übernahm in IIIaO statt Ovid (an Oberl. Dr. Weise) nun Griechisch und in IV O neben den anderen Stunden auch Religion, dazu in III b O Ovid von Gymn.-L. Leitritz; an diesen kam Französisch in III b O, wie in III b M an Dr. Wellmann, der dafür andere Stunden an Dr. Thiele selbständig abgab. Für den französischen Unterricht in IV M und IV O konnte mit Zustimmung des Direktor Dr. Lehmann vom Schiller-Real-Gymnasium der dort beschäftigte Probekandidat Dr. Arthur Schreiber aushülfsweise herangezogen werden. — Während einer zehntägigen militärischen Übung des Gymn.-L. Huth im Februar d. J. traten im Französischen die übrigen Fachlehrer, in V M besonders Kandidat Dr. Thiele für ihn ein. — Die anderen Vertretungen in den leider sehr zahlreichen und in ihrer Dauer nicht gleich übersehbaren Krankheitsfällen mussten, wie es sich ergab, mit den eben jedesmal verfügbaren Kräften gedeckt werden. Gegen Ende des Winters war, wie auch schon vorher einmal, besonders für den Schreib- und Vorschullehrer Neukirch Vertretung nötig, welche, soweit nicht Klassen zusammengelegt werden konnten, meist den übrigen Vorschullehrern zur Last fiel.

3. Übersicht über die absolvierten Pensa.

Die Lehraufgaben waren in allem wesentlichen den Vorjahren gleich, nur von Michaelis ab für Geschichte, Geographie, Mathematik und Physik auf einzelnen Stufen zu leichterer Überleitung den vorläufig bekanntgegebenen neuen Lehrplänen bereits etwas angenähert. Diese werden zusammenhängend im nächsten Programm ihre Stelle finden. Für diesmal sind hier nur die besonders vorgeschriebenen Angaben zu machen.

a) Lesestoffe in den fremden Sprachen.

Ober-Prima. Lateinisch. Hor. Carm. I—III repetitorisch mit Ergänzungen, dazu Sat. I, 1. 4. 6. 9. 10. II, 6. (S.); Carm. IV mit Auswahl und C. Saec.; dazu Epist. I, 1. 2. 6. 7. 10. 19. 20. II. 1. (W.) — Prosa: im S. Cic. or. pro Ligario. Tac. Ann. Auswahl aus Buch I—II.; im W. Cic. de officiis I. Ex tempore Stellen aus Ciceros Reden. — Griechisch. Hom. 15—17. Soph. Aiax. (S.) Jl. 18—20. Soph. Oed. Rex (W.) — Plat. Gorgias mit Auswahl (S.). Thucyd. prooem. u. Auswahl aus II, Demosth. or Phil. III. (W.); daneben ex tempore. — Französisch. Im S. Voltaire Zaïre, im W. Cherbuliez Un cheval de Phidias.

Unter-Prima. Lateinisch. Hor. Epod. 7. 16. u. Carm. I. II. in Ausw. im S., Carm. III. und Repetitionen im W. — Cic. Tusc. I. u. Tac. Germania im S., Cic. pro Sestio. im W. Griechisch. Hom. Jl. 1. 3. 6. (priv. 2 a. 4. 5.) im S., 7. 12. im W. — Prosa: im S. Plat. Apol. u. Crito, im W. Auswahl aus Thucyd. I ohne prooem., Demosth. or. Olynth. I.—III. Französisch. Im S. Molière L'avare, im W. Thierry Guillaume.

Prima kombiniert. Hebräisch. Auswahl aus B. Sam. u. Kön. und aus Psalm 107—150. — Englisch. S. Macaulay History und Essays. W. Irving Sketchbook.

Ober-Sekunda. Lateinisch. Verg. Aen. X. XI. (S.) XII. (W.), daneben Stücke aus Brandt Eclogae poet. Lat. — Prosa: Im S. Liv. 21. Cic. de imperio Cn. Pompei, im W. Liv. 22. Cic. pro Milone; cursorisch Sal. Jugurtha. — Griechisch. Hom. Odyss. ausgewählter Kanon aus B. 9—17. 21—23. — Prosa: im S. aus Herodot. VI und Lysias c. Eratosth., im W. aus Herodot VII und Xen. Mem. I. II. mit Auswahl. — Französisch. Im S. Souvestre Au coin du feu, im W. Ségur Histoire de Napoléon; daneben ausgewählte Gedichte. — Hebräisch. Historische Abschnitte aus Gen. und Ex., sowie leichtere Psalmen nach dem Lesebuche. (Auch für Teilnehmer aus II B.) — Englisch. Scott Ivanhoe.

Unter-Sekunda. Lateinisch. Verg. Aen. I (S.), II. III. m. Ausw. (W.) — Prosa: Livius. Ausw. aus B. I. Cic. pro Archia. (S.) Cic. Cato M. u. Or. in Cat. I (W.) Griechisch. Hom. Od. Ausw. aus I—VIII, zum Teil privatim. Prosa: Xen. Anab. IV. V. mit Ausw. (dazu im letzten Quartal Auswahl aus Xen. Hell. V—VII.) — Französisch. Voltaire Charles XII. im S. aus Buch IV, im W. Buch V; Gedichte aus der Sammlung von Gropp u. H. — Englisch, teils mit IIa, teils mit IIIa verbunden.

Ober-Tertia. Lateinisch. Ov. Met. nach der Auswahl von Siebelis, im S. Abschnitt 12—13, im W. Abschnitt 4 u. 20. Caesar B. Gall. I. im S.; B. Civ. I im W. — Griechisch. Xen. An. I. mit Ausw. — Französisch. Michaud, première croisade. — Englisch. Scott Tales of a grandfather.

Unter-Tertia. Lateinisch. Ov. Met., im S. Abschnitt 19. 22. 16, im W. Abschnitt 1. 7. Caes. B. Gall. VI. im S., II. u. III. im W. — Französisch. (im 2. Halbjahr) Michaud w. o.

Quarta. Corn. Nepos ed. Ortmann, im 1. Sem. Themistocles und Pausanias (Mich.-C. auch Thrasybul), im 2. Sem. Epaminondas und Hannibal (Oster-C. auch Pelopidas); dazu im 2. Halbjahr jedes Cötus Abschnitte aus Siebelis Tiroc. poeticum.

b) Aufgaben zur Bearbeitung.

Ober-Prima.

Deutsch. Aufsatz-Themata im Sommer: 1. Wie urteilt Lessing über den Zweck der Poesie und wie Schiller? — 2. Der Monolog der Braut von Messina im Anfang der 2. Scene und der Monolog der Jungfrau von Orleans im Anfang des 4. Aufzuges. — 3. Inwiefern kann man mit Recht von einem bürgerlichen Charakter der Dichtung Hans Sachsens sprechen? (Klassenaufsatz.) — 4. Wie ist der Ausspruch des Chors in der Braut von Messina: „Wohl dem, selig muss ich ihn preisen, der in der Stille der ländlichen Flur, fern von des Lebens verworrenen Kreisen, kindlich liegt an der Brust der Natur!" zu beurteilen? — 5. Auf welche Ursachen vornehmlich lässt sich unsere Freude an der Handlung der Tragödie Philoktet zurückführen? (Zu bearbeiten mit Beziehung auf den Schillerschen Aufsatz über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen.)

Aufsatz-Themata im Winter: 1. Wer hat nach Opitzens „Poeterei" ein Recht, sich Dichter zu nennen? — 2. Wie erklärt es sich, dass wir in der Tragödie „König Oedipus" das Geschick des Königs nicht als ein „μιαρόν" empfinden? (Klassenaufsatz). — 3. Die Goethische Iphigenie und Cordelia. — 4. Die Schwankung in der religiösen Anschauung der Goethischen Iphigenie. — 5. Warum begünstigt „der Strom der Welt" die Bildung des Charakters? —

Abiturienten-Aufgaben: Mich. 1891. Entspricht das in der Braut von Messina dargestellte Leid des Königshauses unserem Gerechtigkeitsgefühle oder nicht? — Ostern 1892. Der Charakter der Iphigenie nach dem Goethischen Drama gleiches Namens.

Lateinisch. Themata der Klassenaufsätze. Im Sommer: 1. Ipsa narratione causae Roscianae quomodo usus sit Cicero ad adversariorum et crimen diluendum et audaciam potentiamque ostendendam. — 2. In seditione legionum Germanicarum qui fuerint militum animi. — 3. Quo iure Cicero dixerit meliorem Ligarii causam esse quam Tuberonis. — 4. Quae prospera Romanis, quae adversa acciderint bellis Germanici narratur.

Im Winter: 1. Quomodo quod iustum est videri possit iniustum, inris speciem prae se ferre quod est iniustum. — 2. Qui sint gradus societatis hominum, quae iura eorum. — 3. Quae sunt opera magni animi et constantis? — 4. Quomodo in officiis Cicero usus sit exemplis rerum Romanarum.

Mathematik. Abiturienten-Aufgaben. Mich. 1891. 1. Die Wurzeln folgender reciproker Gleichung zu finden: $3x^4 - 10x^3 + 6x^2 - 10x + 3 = 0$. — 2. Ein rechtwinkliges Dreieck zu konstruieren, in welchem sowohl die kleinere Kathete als auch der grössere Höhenabschnitt gleich der gegebenen Strecke p ist. — 3. Ein Dreieck zu berechnen aus der Grundseite $a = 20$ m, ihrer Höhe $h_1 = 12{,}6$ m und der Summe der Schenkelseiten $s = b + c = 34$ m. — 4. Über dem Boden eines geraden Kegels sei eine Kalotte konstruiert, deren Mittelpunkt die Spitze des Kegels ist: man berechne aus dem Bodenradius $\varrho = 15$ cm und dem Winkel an der Spitze eines Achsenschnitts $\varepsilon = 73^0\,44'\,23{,}28''$ den Inhalt des gesamten Körpers und den des entstehenden Kugelsegments.

Ostern 1892. 1. Ein Dreieck zu konstruieren aus der Grundseite, dem Radius ihres Ankreises und dem Winkel an der Spitze (a, ϱ_1, α). — 2. Eine arithmetische Reihe hat 20 Glieder; das Produkt des 10. und 11. ist 725, die Summe des 3. und 12. Gliedes ist 30: wie heisst das erste und letzte Glied, die Differenz und die Summe der Reihe? — 3. Ein Dreieck zu berechnen aus der Höhe zur Grundseite $h_1 = 12{,}6$, dem Radius des Inkreises $\varrho = 4^2/_3$ und der Differenz der Schenkelseiten $d = c - b = 8$. — 4. In einem geraden Kegel ist die Oberfläche $O = 3725{,}3$ qcm, und die Seitenlinie ist um 42,7 cm grösser als der Durchmesser des Bodens: wie gross sind Mantel und Inhalt?

Unter-Prima.

Deutsch. Aufsatz-Themata im Sommer: 1. Welche sittlichen Grundgedanken des Nibelungenliedes sind durch das Hildebrands- und Walthari-Lied als ältere Bestandteile erwiesen? — 2. Hilde im Gudrunliede gegenüber der Kriemhild. — 3. Welche Stelle weist Schiller in den Gedichten der dritten Periode der Hoffnung an? — 4. Wie bildet Lessing im „Laokoon" aus den Ansichten Winckelmanns und Spences seine eigene? — 5. Welche Gedanken in Schillers Matthisson-Beurteilung fussen auf Lessings „Laokoon"? (Probeaufsatz.)

Aufsatz-Themata im Winter: 1. Worin liegt die Bedeutung der Ballspielscene im ersten Akt des Don Carlos? — 2. Unter welche Gesichtspunkte lassen sich Walthers Minnelieder anordnen? — 3. Welche Gedanken aus Walthers Gedichten finden sich auch im epischen Charakterbilde des armen Heinrich? — 4. Das Wesen der Elegie, nachgewiesen an „Alexis und Dora." — 5. Die Bedeutung der Regentin in Goethes Egmont. (Probeaufsatz.)

Lateinisch. Klassenaufsätze. Sommer: 1. Exponatur argumentum carminis I et II Hor. c. l. I. — 2. a) Quibus argumentis potissimum Cicero utitur ad animorum aeternitatem demonstrandam? b) De ira Achillis. — 3. Themistocles Graecae libertatis vindex. — 4. a) Quibus Cicero rebus commotus identidem Brundisio Dyrrachium trajecerit. b) Exponatur, quid Homerus l. VI Iliadis Hectorem acie relicta in urbe agentem fecerit.

Winter: 1. Exponatur, quid Cicero de P. Sestii vita ante tribunatum initum acta tradiderit. — 2. a) De naufragio reipublicae a Cicerone in oratione Sestiana deplorato. b) Cur Cicero patria carere maluit, quam resistere Clodio? — 3. Quibus argumentis Cicero Sestium de vi accusatum defendit? — 4. Insignia quaedam Spartanae disciplinae exempla. (Nach Süpfle nacherzählt.)

Ober-Sekunda.

Cötus I. Deutsch. Aufsatz-Themata im Sommer: 1. Im Kriege selber ist das letzte nicht der Krieg. (Piccolomini I, 4.) — 2. Der Gegensatz zwischen Max und Octavio in Schillers Wallenstein. (Klassenaufsatz.) — 3. Erregt der Untergang Wallensteins oder der Macbeths unsere Teilnahme in höherem Grade? — 4. Pausanias, des Kleombrotos Sohn, und Wallenstein. (Vergleich.) — 5. Wodurch mildert Schiller Maria Stuarts grosse Schuld? (Probeaufsatz.) — **Im Winter:** 1. Ist Schiller der Auffassung Ovids von den 4 Weltaltern gefolgt? — 2. Die Exposition in Goethes Götz von Berlichingen. (Klassenaufsatz.) — 3. Im engen Kreis verengert sich der Sinn, Es wächst der Mensch mit seinen grössern Zwecken. (Wallenstein, Prolog.) — 4. Wem ist die Hauptrolle zugeteilt in Shakespeares Julius Cäsar? — 5. Inwiefern hat Lessing dem Appiani eine ähnliche Rolle zugeteilt wie Shakespeare dem Julius Cäsar? (Probeaufsatz.)

Lateinisch. Klassenaufsätze. Im Sommer: 1. Num fieri potuit, ut post Saguntum expugnatum pax servaretur? — 2. M. Tullius Cicero Cn. Pompeio ita favit, ut obtrectaverit L. Licinio Lucullo. — Im Winter: 1. Quibus ex rebus post cladem ad lacum Trasumenum acceptam victoria futura sperari potuit? — 2. Pugna ad Cannas commissa narratur additis lineamentis.

Cötus II. Deutsch. Aufsatz-Themata im Sommer: 1. Wie beurteilt der Wehrstand in „Wallensteins Lager" den Nährstand? — 2. Was geht aus Wallensteins Verhältnis zu den Schweden für die Würdigung seines Charakters hervor? — 3. Inwiefern kommen die Gefährten des Odysseus „durch ihren Unverstand" um? — 4. Menschliche Züge in dem Charakterbilde des Macbeth. — 5. Inwiefern konnte Maria Stuart sagen: „Ich habe ertragen, was ein Mensch ertragen kann"? (Probeaufsatz). —

Aufsatz-Themata im Winter: 1. Klopstocks Gedanken über die Freundschaft. — 2. Welche Vorstellung vom heroischen Zeitalter giebt uns das dreizehnte Buch der Odyssee? — 3. Welche Bedeutung hat der Streit Marinellis mit Appiani? — 4. Was für Arten von Spaziergängern giebt es, und zu welcher Art gehört der Dichter in der Elegie „der Spaziergang"? — 5. Inwiefern ist Goethes „Zueignung" eine treffliche Einleitung in seine Gedichte? (Probeaufsatz.) —

Lateinisch. Klassenaufsätze. Im Sommer: 1. De oppugnatione Sagunti. — 2. Cn. Pompeius quas res gesserit ut Mithridatico bello praeficiendus esse videretur. — Im Winter: 1. De C. Sallustio Crispo. — 2. De inimicitiis quae inter Clodium et Milonem intercesserint.

Unter-Sekunda.

Deutsche Aufsatz-Themata.

A. Im Michaelis-Cötus. Sommerhalbjahr: 1. Die Hauptgegenstände der Klopstockschen Poesie (nach den gelesenen Oden). — 2. Welches ist die Lage Frankreichs nach dem Prolog von Schillers Jungfrau von Orleans? — 3. Margot und Louison. Ein Vergleich. — 4. Die Gattin Stauffachers und Tells. Ein Vergleich. — 5. Können die Jungfrau von Orleans und Wilhelm Tell mit gleichem Rechte als die Hauptpersonen der nach ihnen benannten Dramen bezeichnet werden? (Probeaufsatz.)

Winterhalbjahr: 1. Welche Mittel wendet im zweiten Auftritt des ersten Aktes von Lessings Minna von Barnhelm der Wirt an, um Just's Zorn zu beschwichtigen, und welche Wirkung haben dieselben? — 2. Wie Xenophon zu Cyrus kam. Freie Übersetzung von Xen. Anab. III, 1,4—10. — 3. Wodurch beweist Tellheim im fünften Akte seine völlige Umwandlung? — 4. Xenophons Verhalten beim Übergange über den Kentrites-Fluss, ein Beweis von seiner Tüchtigkeit als Feldherr und von seinem edlen Charakter. — 5. Welchen Anhalt bieten schon die drei ersten Gesänge von Goethes Hermann und Dorothea dafür, dass der zwischen Vater und Sohn ausgebrochene Zwist glücklich beigelegt werden wird? (Probeaufsatz.) —

B. Im Oster-Cötus. Sommerhalbjahr: 1. Welches Bild der Lage Frankreichs erhalten wir durch den Prolog zur Jungfrau von Orleans? — 2. Charakteristik Talbots. (Nach Schillers Jungfrau von Orleans.) — 3. Schuld und Sühne der Johanna. (Klassenaufsatz.) — 4. Das Verhalten der Schweizer gegen die Landvögte und ihren Anhang. (Nach Schillers Wilhelm Tell, Akt 1.) — 5. Aus welchen Gründen kann die Ermordung Gesslers durch Tell gerechtfertigt werden? (Probeaufsatz.)

Winterhalbjahr: 1. „Die Elemente hassen das Gebild von Menschenhand." — 2. Der Major von Tellheim. (Nach Lessings Minna von Barnhelm.) — 3. Weshalb musste das Drama Minna von Barnhelm bei allen Deutschen Interesse erregen? — 4. Die Exposition in den vier ersten Gesängen von Hermann und Dorothea. — 5. Die Lebensgeschichte Dorotheas bis zu ihrer Verlobung mit Hermann. (Probeaufsatz.)

c) Beteiligung am technischen und fakultativen Unterricht.

	I		II			IIIa		IIIb		IV		V		VI		Vorschule	
	a	b	a	bO.	bM.	O.	M.	O.	M.	O.	M.	O.	M.	O.	M.	1	2
							a. Sommer 1891.										
Turnen	18	22	17 13	24	30	21	30	30	33	29	30	38	31	29	30	45	46
Chorgesang	9	8	13	3	5	3	2	5	13	12	7	20	17	—	—	—	—
Fakult. Zeichnen	1	1	1	3	1	4	2	12	7	—	—	—	—	—	—	—	—
Hebräisch	3	3	3	2	5												
Englisch	6		13	10		10											
Naturwissenschaften	4	4	9	4	6												

	I		II			IIIa		IIIb		IV		V		VI		Vorschule	
	a	b	a	bO.	bM.	O.	M.	O.	M.	O.	M.	O.	M.	O.	M.	1	2
					b. Winter 1891/92.												
Turnen	15	27	18 17	27	27	24	17	37	18	33	20	35	25	25	28	44	47
Chorgesang . . .	7	11	13	7	—	—	5	8	3	13	14	23	22	—	—	—	—
Fakult. Zeichnen .	1	2	1	3	3	3	2	13	8	—	—	—	—	—	—	—	—
Hebräisch*) . . .	3	2	5	2	—	—											
Englisch*) . . .	6		11	5		7											
Naturwissenschaften	4	5	9	1	1												

Dispensiert vom Religions-Unterricht ihrer Konfession waren evangelische Schüler während des Schuljahres nicht.

Jüdischer Religions-Unterricht wird von der Anstalt nicht erteilt; doch ist dem Rabbiner Dr. Vogelstein von seiten des Marienstifts-Kuratoriums ein Klassenzimmer bewilligt, in welchem er wöchentlich für 1 Std. Schüler aus den Oberklassen (II und I) von sämtlichen höheren Lehranstalten des Ortes zu freiwilliger Teilnahme an seinen Vorträgen versammelt.

II. Verfügungen der vorgesetzten Behörden.

1. Die im Unterrichts-Ministerium aufgestellten Entwürfe für die neuen Lehrpläne werden als im wesentlichen feststehend zu entsprechender Ausarbeitung eines speziellen Lehrplans bis 1. Dezember überwiesen. Kgl. Pr.-Schul-Kolleg. 19. August 1891. — Die unter dem 6. Januar 1892 vollzogenen I. „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen", von Ostern bezw. Michaelis 1892 an auszuführen, sowie II. die „Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen, und Ordnung der Abschlussprüfungen nach dem 6. Jahrgange der neunstufigen höh. Schulen"**), mit dem Schlusse des Schuljahres zu Ostern bezw. Michaelis 1893 durchzuführen, werden zur Nachachtung überwiesen. „Die unter I mitgeteilten besonderen Lehraufgaben und Gesichtspunkte für die Bemessung der Hausarbeit sind zwar nur als amtlich gebilligte Anhaltspunkte für die Erfüllung der Lehrpläne zu betrachten, indes doch insoweit verbindlich, als dieselben bezüglich des allgemeinen Lehrziels in jedem einzelnen Fach, der Höhe der Klassenaufgaben und der Art und des Masses der Hausarbeiten, sowie des anzuwendenden Lehrverfahrens bestimmte Anweisungen erhalten." Aus dem Minist.-Erlass vom 6. Januar. Verf. d. Kgl. Prov.-Schul-Koll. vom 16. Januar 1892. — Der aufgestellte Lehrplan der Anstalt wird genehmigt, soweit seine Ansätze nicht mit den Vorschriften der inzwischen ergangenen allgemeinen Lehrpläne in Widerspruch stehen. Einzelne, namentlich zur Überleitung notwendig erscheinende Abweichungen zu bezeichnen, bleibt für das nächste Schuljahr unter bestimmten Formen gestattet. Kgl. Prov.-Schul-Kolleg. 2. Februar 1892.

2. Vom 1. April d. J. ab wird das Schulgeld auch in den Klassen VI bis IV auf den allgemeinen Einheitssatz von 120 Mk. erhöht, in der Vorschule bleibt es noch unverändert. Marienstifts-Kuratorium, d. d. 19. März 1892.

3. Ferien-Ordnung für 1892. (Verf. des Kgl. Prov.-Schul-Kollegiums v. 12. Febr. 1892.)

Osterferien:	Schulschluss:	Sonnabend, 2. April, mittags 12 Uhr.	Schulanfang:	Donnerstag, 21. April, morgens.
Pfingstferien:	„	Freitag, 3. Juni, mittags 12 Uhr.	„	Donnerstag, 9. Juni, morgens.
Sommerferien:	„	Sonnabend, 2. Juli, mittags 12 Uhr.	„	Dienstag, 2. August, morgens.
Michaelisferien:	„	Freitag, 30. Sept., mittags 12 Uhr.	„	Dienstag, 11. Oktbr., morgens.
Weihnachtsferien:	„	Mittwoch, 21. Dezbr., mittags 12 Uhr.	„	Donnerstag, 5. Jan. 1893, morg.

*) Im Englischen und im Hebräischen können neue Teilnehmer für jeden Kursus nur zu Ostern eintreten; daher ist die Winterfrequenz regelmässig schwächer. — Für das Turnen bilden IV und IIIb 2 Turnklassen, eine für Chorsänger, eine für Nichtsänger (um Zersplitterung der Nachmittagszeit zu vermeiden); sonst sind die Turnabteilungen nach den Klassen abgegrenzt, wie die Tabelle ergiebt.

**) Im Buchhandel erschienen: Berlin, W. Hertz. Preis 75 bezw. 60 Pfg.

III. Chronik der Schule.

A. Verlauf des Schuljahres. Der Unterricht begann am Donnerstag, den 9. April, und ist bis auf einzelne Tage nur durch die ordnungsmässigen Ferien unterbrochen worden.

Im Monat Juni bezw. August unternahmen die Ordinarien oder in Vertretung und in freiwilliger Begleitung derselben andere Lehrer der Oberklassen, wie es seit vielen Jahren üblich ist, je an einem ganzen Tage mit ihren Schülern Ausflüge; mit den Mittel- und Unterklassen machten die Ordinarien oder die Fachlehrer für Botanik Nachmittagswanderungen. Auch der Ausflug des Musikvereins fand unter Beteiligung der Lehrer in üblicher Weise statt. — Für die Klassenwanderungen an den schulfreien Nachmittagen wurde die letzte Vormittagsstunde freigegeben. — Ein Schülerverein übte sich Sommer und Winter im Fussball, von den Turnlehrern Dr. Schmolling und G. L. Huth mit ihrer Teilnahme begleitet. — Am 29. August wurde ein Wettturnen veranstaltet, an welchem sich 9 Schüler beteiligten und 2 Sieger mit Bücherprämien ausgezeichnet werden konnten (s. unter VI.).

Gedenkfeiern fanden statt am 15. Juni, wo zum Gedächtnis Kaiser Friedrichs für Gymnasial-Lehrer Tiebe Gymnasial-Lehrer Dr. Wehrmann sprach; — am 2. September mit Chorgesängen, Vorträgen und Deklamationen der Schüler in der Aula; — am 17. Oktober, vor dem Geburtstage weiland Seiner Majestät des Kaisers Friedrich, mit Gedächtnisrede des Direktors; derselbe sprach am Abend noch einmal in der Turnhalle, wo die neuen Kaiserbilder (s. unter V.) zum ersten Male angebracht waren; ebenso vorher am 25. September zum 100. Geburtstage von Theodor Körner, und nachher am 28. März d. J. zum 300jährigen Gedächtnis von Joh. Amos Comenius, beidemal in Verbindung mit der Abiturientenentlassung. Die Festrede zum Geburtstage Seiner Majestät des regierenden Kaisers und Königs hielt am 27. Januar Gymnasial-Lehrer Dr. Wehrmann, die Gedächtnisrede auf Kaiser Wilhelm I. am 9. März Gymnas.-Lehrer Huth, am 22. Dr. Wellmann.

Den Schülervereinen, welche für dramatische Rezitation unter Leitung des Oberlehrers Dr. Walter und für musikalische Vorträge unter Leitung von Gymnasial-Lehrer Dr. Schulz bestehen, wurde am 30. Januar die Veranstaltung einer dramatischen und musikalischen Abendunterhaltung in der „Abendhalle“ (Börse) gestattet. In Gegenwart vieler Eltern und Angehörigen der Schüler wurden Quartettgesänge und Instrumental-Stücke vorgetragen, sowie Scenen aus Schillers Don Carlos und Freytags Journalisten aufgeführt, woran sich unter Beteiligung der Familien ein Tanz schloss. — Dagegen musste trotz sorgfältiger Vorbereitung die übliche Weihnachtsfeier wegen ernstlicher Erkrankung des Gesanglehrers Jeltsch und vieler Chorschüler diesmal ausfallen.

Überhaupt hat das letzte Winterhalbjahr sehr unter Störungen durch Krankheit gelitten; etwa ein Drittel der Lehrer war, einer nach dem andern, von der umlaufenden Influenza befallen und im Unterricht zu vertreten, auf eine Minderzahl von Tagen die Gymnas.-Lehrer Dr. Hoppe, Leitritz, Lehrer Strey, Kay u. a., auf mehr als eine Woche Prof. Jobst, Oberlehrer Dr. Loewe, Gesanglehrer Jeltsch, Dr. Krause und wiederholt Schreiblehrer Neukirch. — Zu militärischer Dienstleistung war eingezogen Gymnas.-Lehrer Dr. Schulz im August und September, im Februar d. J. Gymnas.-Lehrer Huth auf 10 Tage; dienstlich abwesend der Direktor vom 12. bis 15. Mai zur pommerschen Direktoren-Versammlung in Stargard, in persönlichem Interesse beurlaubt derselbe vom 25. bis 30. September, Lehrer W. Müller unmittelbar nach Pfingsten auf 3 Tage.

In den Tagen vom 13. bis 15. Januar unterzog der Herr Geheime Regierungs- und Provinzial-Schulrat Dr. Wehrmann Gymnasium und Vorschule einer Revision und vereinigte am Schlusse derselben die Lehrer zu einer Konferenz, in welcher er als Ergebnis seiner Beobachtungen teils Anerkennung teils Ratschläge und Weisungen aussprach, auf deren Zusammenfassung in dem Protokoll das Königliche Provinzial-Schulkollegium in dem anerkennenden Revisionsbescheide vom 28. Januar noch weiter verwiesen hat. — Auch im Königl. Seminar für gelehrte Schulen wohnte der Herr Geheime Regierungsrat Dr. Wehrmann am 20. Januar einer Probelektion und einer Konferenz bei.

Die Entlassungsprüfung, welche zum Michaelis-Termin am 17. September gleichfalls unter seinem Vorsitze gehalten war, musste für den Ostertermin am 19. März in seiner Stellvertretung der Direktor leiten. Derselbe entliess (s. oben) die Abiturienten am 25. September bezw. 28. März, am Ostertermin nach lateinischer Rede des Oberprimaners Johannes Runze und deutscher Rede des Abiturienten Georg Freund.

Geschlossen wurde das Sommersemester am 30. September, das Schuljahr am 2. April.

B. Das **Lehrerkollegium** durfte sich der Auszeichnung freuen, welche der zweite Oberlehrer Rudolf Jobst unter dem 20. November v. J. durch seine Ernennung zum Professor erhielt. — Im übrigen hat ein Zugang in den etatsmässigen Stellen nicht stattgefunden, wohl aber Abgang. Michaelis v. J. wurde wegen ab-

nehmender Schülerzahl die Trennung der gleichnamigen Vorklassen nicht mehr im bisherigen Umfange nötig und daher eine Lehrerstelle entbehrlich. Der seit Ostern 1890 auftragsweise beschäftigte Lehrer Johannes Voigt, welcher sich seines Unterrichtes und seiner Schüler mit grosser Hingabe förderlich und freundlich angenommen hatte, schied aus, um zunächst in eine ihm für seine Gesundheit erwünschte Privatstellung überzugehen. — Der wegen Teilung der Obersekunda (Progr. v. 1891, S. 12) Ostern v. J. aus dem Königlichen Seminar in eine Hülfslehrerstelle eingetretene Schulamts-Kandidat Dr. Gustav Sorof schied, nachdem er am Gymnasium seit Michaelis 1888, also überhaupt 3¹/₄ Jahr, in verschiedenen Stellungen, Klassen und Lehrfächern sehr eifrig und erfolgreich unterrichtet hatte, zu Neujahr 1892 auf eigenen Wunsch ebenfalls aus, um in eine vermutlich länger dauernde Hülfsstellung am Gymnasium und Realprogymnasium zu Aschersleben überzugehen. Seine Lehrstunden wurden mit einiger Verschiebung (s. Anm. zu I. 2) teils von dem am Schiller-Realgymnasium hier im Probejahr stehenden Schulamts-Kandidaten Dr. Arthur Schreiber, teils von dem Schulamts-Kandidaten Dr. Wolfram Kausche übernommen, welcher bereits seit Ostern v. J. freiwillig am Gymnasium unterrichtet und sich bei Vertretungen mehrfach hülfreich erwiesen hatte. — Für den zu wissenschaftlichen Studien beurlaubten Gymnasial-Lehrer Dr. Knaack war während des ganzen Jahres Schulamts-Kandidat Hans Retzlaff als Vertreter thätig.

Aus dem Königlichen Seminar für gelehrte Schulen schied Ostern v. J. neben Dr. Sorof auch Dr. Görcke, um eine Stelle am Gymnasium zu Dortmund anzunehmen, Michaelis v. J. Kandidat O. Wöhlermann, um zunächst an einem Kursus in der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin teilzunehmen. In die erledigten Stellen traten — nunmehr nach Massgabe der neuen Bestimmungen (Progr. v. 1891, S. 13) — zu Ostern 1891 die Schulamts-Kandidaten Dr. Eduard Krause und Dr. Gustav vom Hofe, bis dahin im pädagogischen Seminar am König-Wilhelms-Gymnasium hier, zu Michaelis 1891 der Schulamts-Kandidat Dr. Georg Thiele, aus dem entsprechenden Seminar am Gymnasium zu Greifswald, alle drei zugleich zur Ableistung ihres (zweiten) pädagogischen Probejahres, nach der Ordnung vom 15. März 1891.

IV. Statistische Mitteilungen.

A. Frequenz-Tabelle für das Schuljahr 1891/92.

	A. Gymnasium.															
	Ia	Ib	IIa	IIb O.	IIb M.	IIIa O.	IIIa M.	IIIb O.	IIIb M.	IV O.	IV M.	V O.	V M.	VI O.	VI M.	Sa.
1. Bestand am 1. Februar 1891	20	22	44[1])	32	28	32	25	31	31	37	22	38	29	42	33	466
2. Abgang b. z. Schluss d. Schuljahres 1890/1	11	1	4	9	1	5	3	4	2	4	—	3	2	1	1	51
3a. Zugang durch Versetzung zu Ostern	10	14	13	20	—	20	—	25	—	26	—	35	—	26[2])	—	189
Zug. durch Überg. i. d. Wechsel-Coetus	—	—	—	4	10	—	7	3	7	—	8	1	9	4	6	59
3b. Zugang durch Aufnahme zu Ostern	—	2	1	1	—	1	2	4	1	3	1	3	—	5	1	25
4. Frequenz a. Anf. d. Schuljahres 1891/2	19	27	40[1])	25	33	21	31	32	34	29	31	39	35	35	35	466
5. Zugang im Sommersemester	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	1	3
6. Abgang im Sommersemester	9	1	7	1	6	—	4	—	5	—	5	1	5	3	5	52
7a. Zugang durch Versetzung zu Michaelis	8	15	19	—	23	—	18	—	19	—	21	—	29	—	21[2])	173
Zug. durch Überg. i. d. Wechsel-Coetus	—	—	—	8	3	4	—	11	3	7	2	9	5	2	5	59
7b. Zugang durch Aufnahme zu Michaelis	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	1	1	1	1	5	11
8. Frequenz a. Anfang d. Wintersemesters	18	33	37[1])	29	27	25	18	42	22	35	24	43	35	30	31	449
9. Zugang im Wintersemester	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2	4
10. Abgang im Wintersemester	—	—	1	—	—	2	—	1	1	1	—	1	—	1	—	8
11. Frequenz am 1. Februar 1892	18	33	37[1])	29	27	23	18	41	21	34	24	42	36	29	33	445
12. Durchschnittsalter am 1. Februar 1892	19,2	17,7	17,3	16,1	15,6	15	14,2	14,4	13,3	12,9	12,4	12	11,2	10,9	10	

[1]) In zwei Parallelabteilungen. [2]) Aus der Vorschule.

	B. Vorschule.						
	1 O.	1 M.	2 O.	2 M.	3 O.	3 M.	Sa.
1. Bestand am 1. Februar 1891	30	18	26	22	19	24	**139**
2. Abgang bis z. Schluss d. Schuljahres 1890/1	—	—	1	—	—	—	1
3a. Zugang durch Versetzung zu Ostern . . .	24	—	19	—	—	—	43
Zug. durch Überg. i. d. Wechsel-Coetus . .	—	4	1	1	1	—	7
3b. Zugang durch Aufnahme zu Ostern . . .	1	2	2	—	13	—	18
4. Frequenz am Anf. des Schuljahres 1891/92	25	24	22	22	14	23	**130**
5. Zugang im Sommersemester	—	1	—	—	—	—	1
6. Abgang im Sommersemester	1	4	1	—	1	2	9
7a. Zugang durch Versetzung zu Michaelis . .	—	21	—	20	—	—	41
Zug. durch Überg. in den Wechsel-Coetus	—	1	1	—	1	—	3
7b. Zugang durch Aufnahme zu Michaelis . .	1	3	—	5	—	24	33
8. Frequenz am Anfang des Wintersemesters .	24	25	22	25	14	24	**134**
9. Zugang im Wintersemester	—	1	2	—	—	1	4
10. Abgang im Wintersemester	—	1	—	1	—	—	2
11. Frequenz am 1. Oktober 1892	24	25	24	24	14	25	**136**
12. Durchschnittsalter am 1. Februar 1892 . .	9,6	8,8	8,4	7,6	7	6,7	

B. Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler.

	a) Gymnasium.							b) Vorschule.						
	Evang.	Kathol.	Dissid.	Juden.	Einh.	Ausw.	Ausl.	Evang.	Kathol.	Dissid.	Juden.	Einh.	Ausw.	Ausl.
1. Am Anfang des Sommersemesters	407	11	1	47	342	121	3	107	3	—	20	114	15	1
2. Am Anfang des Wintersemesters	394	13	1	41	329	118	2	112	3	—	19	116	18	—
3. Am 1. Februar 1892	391	12	1	41	327	116	2	113	3	—	20	118	18	—

Durch den Tod verlor die Anstalt im abgelaufenen Jahre den Oberprimaner Paul Homann, den Ober-Tertianer Georg Goesche und den Vorschüler Hans Walter. Lehrer und Mitschüler haben die Trauer der Eltern mit ihrer Teilnahme begleitet.

Das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst

haben zu Ostern 1891 erhalten 20 Schüler, davon sind zu einem praktischen Beruf abgegangen 6
„ „ Michaelis 1891 „ 25 „ „ „ „ „ „ „ „ 6

Summa 45 Schüler. Summa 12

C. Übersicht der mit dem Zeugnis der Reife entlassenen Schüler.

No.	Namen.	Geburtstag.	Geburtsort.	Konfession oder Religion.	Stand des Vaters.	Wohnort des Vaters bezw. der Mutter.	Jahre auf dem Gymnasium.	Jahre in Prima.	Gewählte Berufsart.
				Zu Michaelis 1891:					
1	Paul Reyher	22. Aug. 1872	Eberswalde	evang.	Professor	Stettin	6	2	Theologie.
2	Sally Cronheim [1]	29. Nov. 1873	Gr. Stepenitz	jüd	Kaufmann †	„	6	2	Rechte.
3	Hermann Schmidt	18. Aug. 1870	Detmold	evang.	Kasern.-Insp.	„	1¾	2¾ [2]	Offizier.
4	Waldemar Grunow	6. Dez. 1872	Stettin	„	Kaufmann †	„	8	2	Theologie
5	Georg Mater	10. Juni 1871	Grabow a/O.	„	Brauereibes.	„	11	2	Medizin.
6	Friedrich Morgenroth	12. Febr. 1872	Stettin	„	Kaufmann u. Stadtrat	„	10	2	Medizin.
7	Bruno Döring	13. März 1873	Stettin	„	Stadtrat †	„	9½	2	Rechte.
8	Kurt Lichtenauer	17. Jan. 1872	Berlin	„	Kaufmann	Baden-Baden	8½	2	Medizin.
9	Friedrich Scherlau	10. Okt. 1873	Stettin	„	Rentner	Stettin	9	2	Kais. Marine.
				Zu Ostern 1892:					
1	Georg Freund [1]	8. Jan. 1874	Stettin	jüd.	Dr., Arzt	Stettin	9	2	Medizin.
2	Willy Höber	28. März 1874	„	„	Kaufmann	„	7	2½	„
3	Martin Sauer	21. Aug. 1872	„	evang	Oberlehrer	„	2	2 [3]	„
4	Alfred Uckeley	25. Aug. 1874	Kolberg	„	Kaufmann †	„	9	2	Theologie.
5	Rudolf Höber	27. Dez. 1873	Stettin	„	Kaufmann	„	9½	2½	Medizin.
6	Max Uhrlandt	7. März 1874	Stettin	„	Reg.-Sekret.	„	9	2	Maschinen-Baufach.
7	Heinrich Höfs	21. Mai 1872	Wangerin	„	Lehrer	Wangerin	9	2	Theologie.
8	Wilhelm Krohn	6. Sept. 1872	Ückermünde	„	Wraker	Grabow a/O.	6¾	2	„

V. Vermehrung der Sammlungen.

1. Haupt-Bibliothek. (Oberlehrer Dr. Walter.)

A. Durch Anschaffung aus den etatsmässigen Mitteln.

I. An Zeitschriften (auf 1891): Centralblatt f. die ges. Unterrichts-Verw. in Preussen (zum Archiv). — Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — Fleckeisen und Masius, Neue Jahrbücher. — Hermes. — Rheinisches Museum. — Bursian, Jahresbericht über die Altertumswissenschaft. — Steinmeyer, Zeitschrift für deutsches Altertum. — Crelles Journal. — Clebsch, Mathematische Annalen. — Jahrbuch des archäologischen Instituts.

II. An Fortsetzungen oder Ergänzungen: Ersch und Gruber, Encyclopädie. — Grimm, Deutsches Wörterbuch. — Publikationen des litt. Vereins zu Stuttgart. — Monumenta Germaniae historica. — Heeren-Ukert, Gesch. der europ. Staaten, nebst Ergänzungen. — Roscher, Lex. der Mythologie. — Paul, Grundr. d. germ. Philol. — Goedeke, Grundriss. — Iw. Müller, Handbuch d. klass. Altertumswiss. — Die heilige Schrift des A. T. übers. von Kautzsch. — Müllenhoff, Deutsche Altertumskunde. — Herders Werke von Suphan. — Klassische Bildermappe. — Muret, Engl. Wörterbuch. — Mätzner, Altengl. Sprachproben.

III. Ausserdem: Brugsch, Steininschrift und Bibelwort. — Silbernagl, Der Buddhismus. — Kaulen, Assyrien und Babylonien. — Fick, Die ehemalige Spracheinheit der Indogermanen. — Ders., Vergl. Wörterbuch der indogermanischen Sprachen. — Susemihl, Geschichte der griech. Litter. i. d. Alexandrinerzeit I. — Gardthausen, Augustus, I,1. II,1. — Moltkes Schriften, II—IV. — Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte, I—II. — Beschreibung der antiken Skulpturen des Berliner Museums. — Stöhr, Lehrbuch der Histologie. — Steiner, Die Tierwelt in Mythologie und Volksglaube. — Ratzel, Völkerkunde, I—III. — Marshall, Spaziergänge eines Naturforschers.

[1]) Von der mündlichen Prüfung befreit. [2]) Vorher auf dem Kais. Lyceum zu Metz. [3]) Vorher O. 1890 Abiturient der Friedrich-Wilhelms-Schule hier.

B. Durch Geschenke.

1. vom K. Ministerium bezw. durch das K. Provinzial-Schulkollegium: v. Sallet, Zeitschrift für Numismatik. — Ausserdem: Vorlesungsverzeichnisse und Festreden von der Universität Berlin u. a. — von Donop, Fr. Geselschap und seine Wandgemälde. — Luthers Werke, XII.

2. von der Physikalischen Gesellschaft hier: Annalen der Hydrographie und (nach Abkommen) Comptes rendus hebd. — Wiedemann, Annalen der Physik und Beiblätter dazu. †) — Günther, Geophysik, 2 Bde. †) — von Bebber, Meteorologie. †)

3. vom † Oberregierungsrat und Kurator des Marienstifts Herrn von Gronefeld**): L. v. Ranke, Weltgeschichte, 17 Bde. — Gottschall, Der neue Plutarch, 9 Bde. — Arnd, Ursprung des franz. Volkes, 3 Bde. — Von Nicolaus I. zu Alexander III. — Burckhardt, Die Zeit Konstantins. — Crabb Robinson, über deutsches Geistesleben. — Guhl und Koner, Leben der Griechen und Römer. — Carriere, Die Kunst, 5 Bde. — Ders., Die sittliche Weltordnung. — Müller, Geschichte der Theorie der Kunst, 2 Bde. — Eckardt, Wandervorträge. — Meyr, Gedanken über Kunst. — Rosenkranz, Studien. — v. Lasaulx, Philos. d. schönen Künste. — Carus, Ideen z. Gesch. d. Menschheit. — v. Stechow, Offenbarung Gottes. — Lotze, Religionsphilosophie. — Schwarz, D. F. Strauss. — Kübel, posit. und liber. Richtung der modernen Theologie. — Eltester, Katechumenen-Unterricht. — de Wette, Bibl. Dogmatik. — Ders., Heil. Schrift übers. — Bunsen, Bibelgeschichte. — Gottschall, Deutsche Nationallitt., 4 Bde. — Vilmar, Litteraturgesch. — Jean Pauls Werke, 55 Bde. — Spazier, Biographie Jean Pauls. — Wolff, Hausschatz der Volkspoesie. — Goethes Faust von v. Löper. — Iphigenie von Stahr. — Dichtung und Wahrheit von v. Löper. — Diezmann, Goethe u. die lustige Zeit in Weimar. — Ders., Goethes Liebschaften. — Gerland, Goethes histor. Stellung. — Parthey, Zwei Besuche bei Goethe. — Sckell, Goethe in Dornburg. — Klassiker-Bibliothek der bildenden Künste, 17 Bde. (durch Ankauf vom Verleger vervollständigt). — Der Rest der Schenkung, umfassend Werke aus den modernen ausländischen Litteraturen, welche noch weiter zu ordnen sind, wird im nächsten Programm verzeichnet werden.

4. vom Verleger: Vestner, Verzeichn. der bayr. Stipendien.

5. von den Herren Vorstehern der Kaufmannschaft: Stettins Handel 1890.

6. aus Lesezirkeln von Kollegen: Zarncke, Litterarisches Centralblatt. — Petermann, Geogr. Mitteilungen. — Deutsche Litteraturzeitung. — Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht.

7. von den Herausgebern: der Ges. f. Pomm. Gesch. und Altertumskunde: Baltische Studien 41 und Monatsblätter V.

8. von den Verfassern: a) Dr. Cuntz*, Agrippa und Augustus. — b) Dr. Müller*, de Seleuco Homerico. — c) Dr. Bahlow*, Luthers Stellung zur Philosophie.

2. Seminar-Bibliothek. (Wie 1.)

A. Durch Ankauf: Ziller, Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. — Zeitschrift für lateinlose Schulen. — Frick und Meier, Lehrproben und Lehrgänge, Forts. — Aus deutschen Lesebüchern, Forts. — Lehrpläne v. 1892. — Ordnung der Prüfungen v. 1892.

B. Durch Geschenke: 1. Vom Königlichen Provinzial-Schulkollegium: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in Preussen. (Forts.) — 2. Vom Herausgeber Gymnasial-Direktor Professor Dr. Kolbe in Treptow a. R.: Evangelisches Monatsblatt für die deutsche Schule. (desgl.) — 3. Von den Verlegern: Martus, Raumlehre, II.

3. Schüler-Bibliothek. (Oberlehrer Dr. Schmolling).

I. Geschichte u. s. w.

B. 2502. Adami, F., Luise Königin von Preussen. 13. Aufl. Mit 1 Bildnis d. Königin u. 12 Illustr. Gütersloh 1890.

Allgemeine Weltgeschichte, Berlin, Grote 1891.

A. 2416. VI. Band. H. Prutz u. von Pflugk-Harttung, Geschichte des Mittelalters 3. 1272–1519. Mit Illustr. u. Karten.

C. 1. Archenholz, von, Geschichte des 7jährigen Krieges in Deutschland. 12. Aufl. herausg. von Potthast, mit 8 Zeichnungen u. 1 Karte. Lpz.

A. 1756. Detto, Horaz u. seine Zeit, ein Beitrag zur Belebung u. Ergänzung der altklass. Studien. 2. Aufl. Berlin 1892.

B. 1345. Euler, K., kleines Lehrbuch d. Schwimmkunst, mit 21 Abbildungen. Berlin 1891.

*) Schüler des Marienstifts-Gymnasiums. — **) Vergl. Programm von 1891, S. 16 unten. — †) Bei ihrer Auflösung im Sommer 1891 vermachte die physikalische Gesellschaft den Restbestand ihres Vereinsvermögens im Betrage von 146,48 Mk. dem Marienstifts-Gymnasium zu fachmässigen Anschaffungen für Bibliothek, Museum und Apparate (an betr. Stelle mit † bezeichnet). Dafür behalten die bisherigen Mitglieder der Gesellschaft das früher vereinbarte Recht zur Benutzung der Anstalts-Sammlungen.

B. 1908. Freytag, G., Dr. Luther, eine Schilderung, 2. Aufl. Lpz. 1883.

C. 1395. Holleben, von, deutsches Flottenbuch, Erlebnisse eines Seekadetten in Krieg u. Frieden, 6. Aufl. Mit 100 Text-Abbild., 6 Ton- und 2 Chromobildern nach Zeichnungen von R. Knötel u. a. Lpz. 1892.

B. 2501. Kallsen, O., Friedr. Barbarossa, die Glanzzeit des d. Kaisertums im Mittelalter. Halle 1882.

B. 2252a. Köstlin, J., Martin Luther d. deutsche Reformator. Festschrift, mit dem Bilde Luthers. Halle a. S. 1883.

B. 2130. Lion u. Wortmann, Katechismus der Bewegungsspiele für d. deutsche Jugend. Mit 29 Abbild. Lpz. 1891.

B. 1911. Müller, D., Geschichte des deutschen Volkes 3. bis 1871 vervollst. Aufl. Berlin 1871.

Nasemann, Erzählungen aus dem deutschen Mittelalter. Halle a. S.

B. 2496. Mücke, Otto II. u. Otto III. 1881.
B. 2497. Cohn, Ad., Kaiser Heinrich II. 1867.
B. 2498. Mücke, Konrad II. u. Heinrich III. 1873.
B. 2499. Mücke, Heinrich IV. u. Heinrich V. 1875.
B. 2500. von Heinemann, Lothar III. 1869.

B. 1976. Nordenflycht, von, die franz. Revolution von 1789. Darlegung ihrer Anlässe, ihrer Ziele u. ihrer Mittel. Berlin 1887.

B. 1032a, b. Palleske, E., Schillers Leben u. Werke 13. Aufl. (2 Bände). Stuttg. 1891.

B. 1634d. Wehrmann, Martin, aus Pommerns Vergangenheit, Abhandlungen zur pomm. Geschichte. Stettin 1891.

II. Natur-, Länder- und Völkerkunde.

A. 130. Bebber, W. J. van, die Wettervorhersage, eine prakt. Anleitung zur W. 103 Abbild. Stuttg. 1891.

A. 131. Bommeli, R., die Geschichte der Erde, mit vielen Illustr. Stuttg. 1890.

Buchholz, P., Hilfsbücher zur Belebung des geogr. Unterrichts. Lpz. 1891.

A. 132a. 1. Pflanzengeographie. 2. Aufl.
e. 5. Charakterbilder aus Europa. 2. Aufl.

B. 1634f. Gloede, H., heimatliche Bilder aus alter Zeit. Beiträge zur Heimatskunde u. Kulturgesch. der Odergegend an der märk.-pomm. Grenze, mit Abbildungen in Steindruck. Berlin 1892.

B. 1344. Lindemann u. Finsch, 2. deutsche Nordpolfahrt 1869 u. 70. Volksausgabe mit 54 Illustr. u. 4 Karten. Lpz. 1883.

Marilaun, A. K. von, Pflanzenleben. Lpz. u. Wien 1888—91.

A. 2453a. I. Gestalt u. Leben der Pflanze, mit 553 Abbild. u. 20 Aquarelltafeln.
b. II. Geschichte der Pflanzen, mit 1547 Abbild. u. 20 Aquarelltafeln.

B. 2503. Marshall, W., Spaziergänge eines Naturforschers, kleine Ausgabe für Schule u. Haus, bearb. von Terks. Lpz. 1890.

B. 2429. Sach, Aug., die deutsche Heimat, Landschaft u. Volkstum, mit Abbildungen. Halle 1885.

A. 2495. Seydlitz, G., Fauna Baltica, die Käfer der deutschen Ostseeprovinzen Russlands. 2. Aufl. Mit 1 Tafel. Königsberg 1891.

III. Schöne Litteratur.

A. 975a. Aeschylos, die Tragödien des A., verdeutscht von B. Todt. Prag, Wien u. Lpz. 1891.

Arnim Klemens u. Bettina Brentano, J. Görres, herausg. von Max Koch. Stuttgart.

A. 2367a. 1. Teil.
b. 2. Teil.

A. 2410i. Biedermann, W. von, Goethes Gespräche. 9. Band. Register u. Erläuterungen. Lpz. 1891.

Curtmann u. andere, des Knaben Lust und Lehre, Blätter zur Unterhaltung und Belehrung für Knaben von 10—16 Jahren. Glogau.

B. 1704. 1. Band 1857.
B. 1705. 2. Band 1858.

A. 2265g. Dahn, F., kleine Romane a. d. Völkerwanderung. VII. die Bataver (69 n. Chr.). 5. Aufl. Lpz. 1890.

Drama, das, der klass. Periode, herausg. von Hauffen. Stuttg.

A. 2353c. I. von Törring. Babo. Hensler. Bretzner.
d. II. 1. von Gemmingen. Schröder-Iffland.
e. II. 2. Kotzebue. Collin.

A. 1924a. Freytag, G., die Ahnen. 1. Ingo u. Ingraban. 18. Aufl. Lpz. 1891.

B. 427. Goethes Hermann u. Dorothea, herausg. u. mit Anmerkungen begl. von Strehlke. Berlin, Hempel.

B. 2133. Goethes Götz von Berlichingen, von demselb. ib.

B. 1634e. Haas, U., Rügensche Sagen und Märchen. Grfsw. 1891.

Hauffs, W., Werke, herausg. u. erläut. von Bobertag. Stuttg.

A. 2355. I. Lichtenstein.
A. 2356a. II. 1. Mitteilungen aus den Memoiren d. Satan. Phantasien im Bremer Ratskeller. Skizzen.
A. 2356b. II. 2. der Mann im Monde. Kontroverspredigt. Beilage: Leidenschaft u. Liebe v. H. Clauren.
A. 2357a. III. 1. Märchen u. Gedichte.

A. 2273g. Herders Werke V 1 u. 2. Briefe zur Beförderung der Humanität (Auswahl), herausg. von Kühnemann. Stuttg.

B. 466. Herder, J. G. von, der Cid, mit einer Einleitung über H. u. seine Bedeut. f. d. deutsche Litteratur, herausg. v. Jul. Schmidt u. Karoline Michaelis. Lpz. 1868.

B. 2504. Klopstocks Oden, ausgew. u. erkl. von Imelmann. Berlin 1891.

A. 1564. Kuntze, O., ausgew. englische Dichtungen in deutscher Übertragung. Stettin 1891.

B. 927. Lamb, Ch., Erzählungen nach Shakespeare, aus dem Engl. von Künzel. Darmstadt 1842.

B. 925. Lessing, Abhandlungen über die Fabel. Anmerkungen über das Epigramm, herausg. u. mit Anm. begl. v. Redlich. Berlin. Hempel.

Masius, H., der Jugend Lust u. Lehre. Album f. d. reifere Jugendalter. Glogau.

B. 1707. 4. 1860.

B. 1708. 5. 1861.

B. 1709. 6. 1862.

B. 1710. 7. 1863.

A. 263b. Murner, Thomas, u. die deutschen Dichtungen des Ulrich von Hutten, herausg. von Balke. 2. Teil. Stuttg.

A. 188c. Nibelungen, die, 2. Teil, der Nibelunge Not, bearb. v. Piper. Stuttg.

A. 1535. Reuter, F., Schurr-Murr. 5. Aufl. Wismar 1890.

A. 602. Schack, Graf Adolf, Gedichte, ausgew. u. erläutert v. Halling. Dresden 1890.

B. 680. Scotts, Walter, Romane, herausg. v. Tschischwitz, illustr. Ausgabe. 12. Band: das schöne Mädchen von Perth. Berlin, Grote 1877.

A. 2308a. b. Wolff, Julius, der Sülfmeister, eine alte Stadtgeschichte. Berlin 1891. (2 Bände.)

A. 187b. Wolfram von Eschenbach, II 1. Parzival, bearb. von Piper. Stuttg.

Von obigen Werken wurden geschenkt 8 Bände (Curtmann, Masius, Müller und Köstlin) von der Tochter des verstorbenen Herrn Ober-Reg.-Rat v. Gronefeld, 1 Band (Gloede) von Gymn.-L. Dr. Wehrmann.

4. Schulbücher-Sammlung (Oberlehrer Dr. Schmolling).

Geschenkt wurden: Von den Verlegern: 5 Ulbrich franz. Elementarbuch 5. Aufl., 3 Schulz-Klix, bibl. Lesebuch 31. Aufl., 5 Michaud, siège d'Antioche, erkl. von Hummel 2. Aufl., und 5 Gauss, 5stellige logarithmische Tafeln, kleine Ausgabe, 3. Aufl.; von Frau Oberlehrer Stahr 20 Bände griech. und lateinischer Schriftsteller.

5. Physikalische Sammlung. (Gymnasiallehrer Tiebe.)

A. Durch Ankauf: 1 transparenten Kompass. — 1 Windrose. — 1 Leuchter, welcher durch den Luftdruck an der Wand gehalten wird. — 1 Hartgummistab. — 1 Wellrad. — 1 Centrifugalbahn. — 1 Messingkugel, mit welcher die allseitige Fortpflanzung gezeigt werden kann. — 18 astronomische und 12 geologische durchsichtige Bilder für das Skioptikon, erstere von der Urania in Berlin bezogen. — 1 Petroleumlampe. — Gläser, Chemikalien. — B. Geschenke: † 1 Bodendruckapparat und 1 photographisches Gitter von der ehemal. Physikalischen Gesellschaft. (S. oben zu No. 1 Anm.) — 1 Stereoskop, 1 Lupe, 1 Reibschale, 1 Stemmeisen, übersponnener Draht von Dr. Knaack. — 3 stereoskopische Bilder von Dr. Wehrmann.

6. Naturhistorisches Museum. (Konservator: Lehrer W. Müller.)

A. Durch Ankauf: Zoologische Wandtafeln von Leuckart, Lieferung 43—45. — † P. Sydow, Sammlung der wichtigsten Pilzparasiten. (S. Anm. † zu 1.) — 8 Liter Weinsprit und eine Anzahl Verbrauchsgegenstände. — B. Geschenke: Dachsschädel (Sekundaner v. Dewitz). — Vanilleschoten (Quartaner Papcke). — Kreuzotter und einige Fossilien (Quintaner Lademann). — 2 Seesterne und 4 Seepferdchen (Tierhändler Jehring). — Blauhai, Dornhai und Seehase (Herr Kaufmann Th. Zimmermann). — 4 mikroskopische Präparate (Herr Hager, Stud. med.) — Balg des blauen Honigvogels (Quartaner Gatow). — Herbarium (Herr Geheimer Regierungs- und Provinzial-Schulrat Dr. Wehrmann). — Döbel (Sekundaner Jakob). — Braunfisch-Schädel (Sekundaner Geck).

7. Lehrmittel für den geographischen und geschichtlichen Unterricht (unter Aufsicht von Gymnasiallehrer Dr. Ifland): Angekauft östliche und westliche Halbkugel von Gaebler; H. Kiepert, Politische Karte von Afrika mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Kolonieen; Kommentar zu Ad. Lehmanns Kulturgeschichtlichen Bildern; Heilmann: Relief des Harzgebirges; daneben ältere Karten ausgebessert.

8. An Musikalien (Gesanglehrer Jeltsch) wurden neu beschafft: Chorlieder von Hürse und Kern; Motetten von Klein, Succo und Matan.

9. Zeichenvorlagen (Zeichenlehrer Rieck): Holzmodelle für das Körperzeichnen von Stuhlmann.

Zum Schmuck der Turnhalle wurden durch das Königliche Provinzial-Schulkollegium Holzschnittbilder unserer drei Kaiser, durch Lehrer W. Müller ein gleiches Bild von F. L. Jahn geschenkt und am 18. Oktober v. J. angebracht.

Für alle der Anstalt zugewendeten Geschenke, wie für die nachstehend berichtete Unterstützung von Schülern sage ich auch hier ergebensten Dank.

VI. Unterstützung von Schülern; Stiftungen.

I. Unterstützung von Schülern.

A. Von Seiten des Marienstifts-Kuratoriums wird 1. bis zu 20 Schülern freier Mittagstisch,

2. bis zu 10 Prozent der Soll-Einnahme Schülern des Gymnasiums (einschliesslich der Lehrersöhne) halber oder ganzer Erlass des Schulgeldes gewährt.

3. Das Stipendium des Senior Gymnasii, welcher dafür dem Direktor Schreibhülfe zu leisten hat, erhielt im Sommerhalbjahr der Abiturient Paul Reyher, im Winterhalbjahr der Abiturient Alfr. Uckeley.

4. Aus der zum Ersatz der Hollmannschen Stiftung bewilligten Etats-Position von 75 Mark erhielten beim Entlassungs-Aktus Abiturienten und andere Primaner Bücher-Prämien; ausserdem Turnprämien Döring (I) und Stöwer (II a.)

B. Aus der Stiftung zur Unterstützung würdiger und bedürftiger Schüler erhielten nach Beschluss des Lehrerkollegiums bis 12 Schüler vierteljährlich à 10,50 Mark. Die Rendantur der Stiftung, deren Vermögen im Januar d. J. 13628,25 Mark betrug, führte Professor Jobst; ausser ihm bildeten den Verwaltungs-Ausschuss der Direktor und als Schriftführer Oberlehrer Dr. Schmolling.

C. Von dem seit etwa zwei Jahren bestehenden Verein ehemaliger Schüler des Marienstifts-Gymnasiums, welcher neben anderen Beweisen erfreulicher Anhänglichkeit an die Anstalt sich auch die Unterstützung armer Schüler zu einer dankenswerten Aufgabe gemacht hat, wurden Anfang d. J. zunächst 50 M. für diesen Zweck überwiesen und je zur Hälfte einem Unter-Tertianer und einem Quartaner zugeteilt.

D. Das Heringsche Stipendium (Kapital 8400 Mark) erhielt zur Hälfte der Primaner Tiede, zur andern Hälfte Ostern v. J. der Primaner Reyher, Michaelis v. J. der Sekundaner Loewe; Verwaltung und Kollatur hat das Lehrerkollegium.

E. Das Heydemannsche Stipendium (Kapital 1200 Mark) erhielt der Primaner Clauss. Die Verwaltung steht bei dem Direktor, die Kollatur bei den wissenschaftlichen Lehrern der Prima.

Ausserdem wurden eine Anzahl von Schülern aus der Bibliotheca pauperum (s. V. 4) mit Schulbüchern unterstützt. — Ein von dem K. Provinzial-Schulkollegium als Geschenk des Herrn Professor Dr. Hottinger in Strasburg überwiesenes Exemplar seines Werkes „Die Welt in Bildern“ erhielt der Obertertianer Walter Guericke.

II. Universitäts-Stipendia.

[1 bis 3 unter Kollatur des Lehrerkollegiums und (bezw. in Vertretung des Direktors) von Professor Jobst verwaltet; 4 und 5 von dem Direktor verwaltet und nach dem im Dezember v. J. erfolgten Tode der bisherigen Kollatorin Frau Geh. Medizinalrätin Steffen hier, einer Schwester der Stifter und stets wohlwollenden Freundin des Gymnasiums und der Schüler, nunmehr von dem Direktor und den beiden ältesten Lehrern zu vergeben; 6 unter Verwaltung und Kollatur des Marienstifts-Kuratoriums.]

1. Das Friedrich Kochsche Stipendium (Kapital 3150 Mark) erhielt für 1891 der Stud. theol. Paul Witte.
2. Das Hasselbach-Grassmannsche Stipendium (Kapital 6000 Mark) erhielt für Johannis 1891 und Neujahr 1892 der Stud. theol. Georg Wobbermin.
3. Das Giesebrechtsche Stipendium (Kapital 7500 Mark) erhielt der Stud. theol. Carl Pitsch,
4. Das I. Calow-Lobachsche Stipendium (Kapital 4200 Mark) derselbe,
5. Das II. Calow-Lobachsche Stipendium (Kapital 3000 Mark) der Stud. theol. Conr. Sendke,
6. Das Oelrichsche Stipendium für eine lateinische Rede der Stud. theol. Paul Reyher.

III. Die Witwen- und Waisenkasse der Lehrer am Marienstifts-Gymnasium,

unter einem Verwaltungsrate, welchem der Direktor als ständiger Vorsitzender, ein Rendant nach bestimmtem Turnus (1891 G.-L. Leitritz, jetzt O.-L. Dr. Schmolling) und ein drittes Mitglied (zur Zeit Oberlehrer Dr. Wienke) durch Wahl der General-Versammlung angehört, hatte im Januar d. J. ein Vermögen von 53616,85 M., aber davon im Jahre 1891 an fünf Witwen je 449,93 M. Pension zu zahlen.

Zum Zwecke einer ausgiebigeren Versorgung der Relikten nach den Grundsätzen der staatlichen Gesetzgebung haben auf der Grundlage einerseits einer allmählichen Cession der bestehenden Kasse und andererseits von Beiträgen des Marienstiftes und der Königlichen Staatsregierung auch im Jahre 1891 weitere Verhandlungen stattgefunden, von denen nun wohl ein Erfolg zu hoffen ist.

VII. Anzeigen.

Das neue Schuljahr soll Donnerstag den 21. April vormittags 8 Uhr eröffnet werden. Die Aufnahme und bezw. Prüfung neuer Schüler ist auf Mittwoch den 20. April, für die Gymnasialklassen vormittags 9 Uhr, für die Vorklassen vormittags 11 Uhr angesetzt. Beizubringen ist Geburts- und Impf- oder Wiederimpfschein, sowie das Abgangszeugnis von der etwa schon besuchten öffentlichen Schule, von Schülern christlicher Religion auch der Taufschein.

Stettin, 2. April 1892.

Dr. Gustav Weicker,
Königlicher Gymnasial-Direktor.